

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО
АПАРАТУ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.2319- з спеціальності 231 «Соціальна робота» освітньо-професійної програми «Соціальна педагогіка» Н.В. Северін

Керівник: доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти, к. пед. н. _____ Т.Г. Соловйова

Рецензент: доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти, доцент, к.пед.н. _____

Запоріжжя
2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 231 «Соціальна робота»
Освітньо-професійна програма «Соціальна педагогіка»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

«_____» _____ 20__ року

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Сєверін Наталії Володимирівні

- 1. Тема роботи:** «Формування соціальних навичок дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату» затверджена наказом ЗНУ від «14»липня 2020 р. № 1031-с
- 2. Строк подання студентом роботи:** 23 листопада 2020 р.
- 3. Вихідні дані до роботи:** матеріали педагогічної практики, курсових робіт
- 4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити):** визначити сутність поняття «соціальні навички»; надати психолого-педагогічну характеристику дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату; розкрити зміст, форми та методи соціально-педагогічної роботи з розвитку соціальних навичок у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату; розробити соціально-педагогічну програму формування соціальних навичок дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату; перевірити ефективність проведеної роботи.
- 5. Перелік графічного матеріалу:** 1 рисунок «Порівняння результатів експериментальної та контрольної груп», 11 таблиць з результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Соловйова Т.Г.		
Розділ 1	Соловйова Т.Г.		
Розділ 2	Соловйова Т.Г.		
Висновки	Соловйова Т.Г.		
Додатки	Соловйова Т.Г.		

7. Дата видачі завдання: 17 вересня 2019 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	жовтень-листопад	виконано
2	Написання вступу	листопад	виконано
3	Написання першого розділу	грудень-квітень	виконано
4	Написання другого розділу	травень-вересень	виконано
5	Написання висновків	вересень	виконано
6	Оформлення додатків	жовтень	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	жовтень-листопад	виконано
8	Захист	грудень	

Студент _____ **Северін Н. В.**

Керівник роботи _____ **Соловйова Т. Г.**

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ **Апухтіна В. В.**

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 83 с., 11 таблиць, 1 рисунок, 76 джерел.

Об'єкт дослідження: процес формування соціальних навичок дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату.

Предмет дослідження: зміст, форми та методи формування соціальних навичок дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити зміст, форми та методи формування соціальних навичок дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз (теоретичний, порівняльний) психолого-педагогічної, соціально-педагогічної, правової літератури з метою розкриття феномену соціалізації дитини дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату; синтез для обґрунтування соціально-педагогічної програми з розвитку соціальних навичок дітей дошкільного віку; абстрагування і конкретизація для визначення основних понять дослідження; емпіричні – соціально-педагогічний експеримент з метою перевірки висунутої гіпотези; проєктивні методики, спостереження, опитування.

Теоретичне значення роботи полягає в обґрунтуванні особливостей формування соціальних навичок дітей дошкільного віку з порушенням опорно-рухового апарату.

Практичне значення роботи полягає у розробці соціально-педагогічної програми формування соціальних навичок дітей дошкільного віку з порушенням опорно-рухового апарату.

Галузь використання: заклади дошкільної освіти, реабілітаційні центри.

ДОШКІЛЬНИЙ ВІК, СОЦІАЛЬНІ НАВИЧКИ, СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ, ПОРУШЕННЯ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

SUMMARY

Sievierin N. V. Formation of Social Skills of Preschool Children with Disorders of the Musculoskeletal System.

The qualifying work consists of an introduction, 2 chapters, conclusions, bibliography (76 sources), 1 addenda on 8 pages. The qualifying work volume of work is 100 pages, including 83 texts. There are 11 tables, 1 figure.

The qualifying work gives a theoretical overview and describes an experimental study of socio-pedagogical work on the formation of social skills of children with musculoskeletal disorders.

The research object of work is the process of forming social skills of preschool children with musculoskeletal disorders.

The research subject - the content, forms and methods of forming social skills of preschool children with musculoskeletal disorders.

The research aim is to theoretically substantiate and experimentally test the content, forms and methods of forming social skills of preschool children with musculoskeletal disorders.

To achieve this goal, the following research objectives have been identified.

- define the essence of the concept of "social skills";
- to provide psychological and pedagogical characteristics of preschool children with disorders of the musculoskeletal system;
- to reveal the content, forms and methods of socio-pedagogical work on the development of social skills in children with musculoskeletal disorders;
- to develop a socio-pedagogical program for the formation of social skills of preschool children with musculoskeletal disorders;
- check the effectiveness of the work.

The part 1 "Theoretical and methodological background of the formation of social skills of preschool children with musculoskeletal disorders" reveals the essence of the formation of social skills of preschoolers as a scientific problem; highlights the

psychological and pedagogical characteristics of preschool children with disorders of the musculoskeletal system; reveals the features of the formation of social skills in preschool children with musculoskeletal disorders.

The part 2 "Activities of a social pedagogue of preschool education on the formation of social skills of preschool children with musculoskeletal disorders" shows the results of the ascertaining, formative and control stages of the experiment to increase the level of social skills of children with musculoskeletal disorders in preschool education .

The analysis of the results confirmed the effectiveness of the developed and implemented program.

Key words: preschool age, social skills, social competence, preschool education institution, disorder off the musculoskeletal system.

ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Теоретико-методологічні основи формування соціальних навичок дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату	12
1.1. Формування соціальних навичок дошкільників як наукова проблема ...	12
1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату	28
1.3. Особливості формування соціальних навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату	42
Розділ 2. Діяльність соціального педагога закладу дошкільної освіти з формування соціальних навичок дошкільнят з порушеннями опорно-рухового апарату	52
2.1. Дослідження ступеня сформованості соціальних навичок у дітей четвертого року життя	52
2.2. Розробка та впровадження програми формування соціальних навичок у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах ЗДО	63
2.3. Аналіз ефективності впровадженої програми	75
Висновки	81
Список використаних джерел	84
Додатки	91

ВСТУП

Процес соціалізації характеризується такими ознаками як періодичність та динамічність протікання. Найбільш важливим періодом соціалізації є дошкільний та шкільний вік, коли дитина не лише набуває знання, формує власний світогляд, але і отримує навички самоконтролю, взаємодії з колективом, вміння вирішувати складні життєві ситуації. Саме у навчально-виховному процесі відбувається розвиток усіх складових самовдосконалення особистості, у першу чергу потреби у самоствердженні та самореалізації, що є невід'ємною частиною соціального становлення сучасної людини.

Усі чинні, затверджені, рекомендовані або схвалені МОН України для використання в дошкільних навчальних закладах освітні програми визначають серед пріоритетних цілей і завдань дошкільної освіти реалізацію здібностей і потенціалів кожної особистості. Зазначена теза реалізується в програмних документах через формування різних компетентностей (інтелектуальних, соціальних, мовних, мовленнєвих та ін.), кожна з яких вказує на безперечну й головну умову їх існування – розвинене вміння жити разом з іншими людьми, навчитися розуміти себе та реалізовувати свої життєві прагнення серед інших.

Дошкільний вік – це важливий період у житті дитини, у зв'язку з тим, що від народження до школи вона проходить дуже великий шлях розвитку. Це період не тільки фізичного зростання, але й психічного, соціального. Формування дитини як особистості відбувається під впливом навколишнього світу, і особливо значну роль у цьому відіграють дитячий садок і сім'я. Педагоги та батьки спільними зусиллями сприяють всебічному розвитку особистості дитини. Формування соціальних навичок сприяє процесу соціалізації дитини, тобто входженню у суспільство, в якому вона поступово стає все більш самостійною. Особливо це стосується дітей з порушеннями розвитку, зокрема, з порушеннями опорно-рухового апарату. Вади розвитку безумовно ускладнюють процес соціалізації дитини, тому особливої

актуальності набуває формування і розвиток у таких дітей соціальних навичок.

Соціальні навички, як необхідний інструмент соціальної взаємодії, є визначальними для дітей будь-якого віку. Діти четвертого року життя – це наймолодші діти у дошкільному навчальному закладі, тому вважаємо доцільним з цього віку приділяти увагу розвитку соціальних навичок. Саме тому організація в рамках дошкільної установи формування соціальних навичок така важлива в загальному процесі навчання і виховання дітей.

Аналіз наявних у сучасному науковому просторі концепцій розуміння дитинства таких вчених як В. Абраменкова, І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, В. Кудрявцев, С. Литвиненко, Т. Поніманська, Л. Обухова, М. Осоріна, Д. Фельдштейн та ін., дозволив прослідкувати необхідність перегляду традиційних підходів до дитинства, єдність науковців у позиції визнання самоцінності дитинства, актуальність вироблення нової парадигми, центрованої на світі дитинства.

На думку багатьох учених, серед яких Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, К. Ушинський, А. Леонт'єв, М. Лісіна, Д. Ельконін, С. Рубінштейн та ін., перші роки життя – це критично важливий період для соціального, інтелектуального та особистісного розвитку. Саме в дитячому віці у людини формується самосвідомість і закладаються перші уявлення про самого себе, утворюються стійкі форми міжособистісної взаємодії, моральні і соціальні норми.

Питаннями соціалізації дитини дошкільного віку займались Т. Поніманська, Т. Бубнова, Л. Болотіна, І. Дичківська та інші науковці. Соціалізація через різні форми мистецтва й праці була предметом досліджень Г. Григор'євої, С. Козлової. Психологічну складову процесу соціалізації дошкільнят вивчала Г. Урунтаєва.

Питання формування соціальних навичок у дітей дошкільного віку з типовим розвитком є предметом вивчення науковців Г. Беленької, Р. Буре, Є. Герасимової, Г. Годіної, Л. Захаревич, Т. Маркової, В. Нечаєвої, Д. Сергєєвої та ін. Незначна група дослідників у галузі спеціальної освіти та психології вивчала

специфіку формування соціальних навичок у дітей різного віку з порушеннями опорно-рухового апарату (С. Аттермієр, К. Дженс, Н. Климон, Н. Мартін, О. Наумов). Відтак, зазначене спонукає до аналізу основ формування соціальних навичок у різноаспектних дослідженнях українських та зарубіжних ортопедагогів і ортопсихологів (Е. Артеменко, Л. Вознюк, Н. Войцель, Е. Данілавічюте, А. Заплатинська, М. Єфименко, В. Кобильченко, Л. Коваль, А. Обухівська, І. Омельченко, А. Путятин, Г. Хворова, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.), у яких частково розкривається заявлена наукова проблема. Втім, питання розвитку соціальних навичок дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату у сучасній науці представлено недостатньо. Тому темою нашої роботи обрано «Формування соціальних навичок дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату».

Об'єкт дослідження – процес формування соціальних навичок дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату.

Предмет – зміст, форми та методи формування соціальних навичок дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату.

Мета – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити зміст, форми та методи формування соціальних навичок дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що процес формування соціальних навичок у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату буде успішнішим за умови впровадження у роботу ЗДО спеціальної програми з розвитку соціальних навичок та цілеспрямованої соціально-педагогічної роботи з батьками цих дітей.

Відповідно до мети та гіпотези дослідження визначено наступні завдання:

- визначити сутність поняття «соціальні навички»;
- надати психолого-педагогічну характеристику дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату;
- розкрити зміст, форми та методи соціально-педагогічної роботи з розвитку соціальних навичок у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату;

- розробити соціально-педагогічну програму формування соціальних навичок дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату;
- перевірити ефективність проведеної роботи

Методи дослідження:

Теоретичні: аналіз (теоретичний, порівняльний) психолого-педагогічної, соціально-педагогічної, правової літератури з метою розкриття феномену соціалізації дитини дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату; синтез для обґрунтування соціально-педагогічної програми з розвитку соціальних навичок дітей дошкільного віку; абстрагування і конкретизація для визначення основних понять дослідження.

Емпіричні: соціально-педагогічний експеримент з метою перевірки висунутої гіпотези; проєктивні методики, спостереження, опитування.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

1.1. Формування соціальних навичок дошкільників як наукова проблема

Дослідження розвитку сучасного динамічного соціального світу та пошук місця в ньому активної, позитивно соціалізованої особистості є завданням системи гуманітарного наукового знання. Зокрема представники соціальної педагогіки звертаються до проблеми інтенсифікації соціального розвитку людини протягом життя в процесі соціального виховання та соціально-педагогічної діяльності, завдяки чому формується соціальна суб'єктність та соціальний імунітет особи у взаємодії з різноманітними впливами соціуму.

Кожен період життя людини має власні соціально-педагогічні завдання, на які має спрямовуватися активність професіоналів, зокрема добиратися доцільні методи й форми їх реалізації. Відповідальним періодом життя у цьому аспекті є дошкільне дитинство, оскільки саме в цьому віці закладаються базові цінності, формуються основні напрями розвитку особистості. З соціально-педагогічних позицій основним соціально-виховним завданням стосовно дошкільнят є формування та розвиток соціальної компетентності як фундаменту майбутньої просоціальної самореалізації людини [45].

Розвиток соціальних навичок є актуальним у будь-який період становлення особистості, зокрема, у дошкільному віці, коли відбувається особливо бурхливий розвиток. Багато років дошкільна освіта була орієнтована на забезпечення пізнавального розвитку дітей. Розвиток при цьому ототожнювалося з формуванням знань, умінь і навичок, що призводило до його явного спрощення (симпліфікація) [25]. Однак саме призначення дошкільного

віку полягає не стільки в оволодінні дитиною знаннями, скільки в становленні базових властивостей її особистості: самооцінки і образу «Я», емоційної сфери, моральних цінностей, а також соціально-психологічних особливостей в системі відносин з іншими людьми.

Сучасна картина дитинства також зазнала різноманітні зміни за останні два десятиліття років: відбулися помітні зміни: іграшок, дитячої гри, психологічного і фізичного статусу дитини; з'явилася нова дитяча література і насичений інформаційний простір. Відбулися зміни у соціальному оточенні дитини, яке сьогодні складається в основному з дорослих: малодітні сім'ї та відсутність дворових дитячих спільнот веде за собою збій у передачі від одних дітей іншим складових дитячої субкультури. Також постійно прискорюється темп життя і дітей, і батьків [29].

На думку І. Єгорової [25] та інших науковців, фахівці системи дошкільного виховання, а часто і батьки до кінця не усвідомлюють масштаб цих змін, перебувають в розгубленості або в запереченні права на існування нових феноменів дитинства.

Педагоги дошкільних установ поки до кінця не усвідомлюють значення успішної соціалізації дітей для збереження їх психічного і соціального здоров'я. Хоча дорослих все частіше турбують такі проблеми соціалізації дітей, як неконструктивна поведінка, проблеми їх спілкування з дорослими і один з одним [20; 66].

Існують різні можливості для соціалізації дитини: сім'я, ЗМІ, дитячий садок тощо. На думку Н. Ведерникової [16], сім'я сьогодні втрачає свій потенціал, втрачає культуру в підтримці гри, спілкуванні з однолітками. Система дошкільного виховання - стає інститутом, який відповідає на виклик руйнування соціокультурної ситуації розвитку дитини, що утримує ігрові форми діяльності, дуже важливі для його розвитку. Тому сучасний дошкільний навчальний заклад має стати місцем, де дитина отримає можливість широкого соціально-практичного самостійного контакту з найбільш значущими і близькими для його розвитку сферами життя.

Накопичення дитиною під керівництвом дорослого цінного соціального досвіду і розвиток його соціальних навичок – шлях, який сприяє, по-перше, розкриттю вікового потенціалу дошкільника і, по-друге, успішному вступу у доросле життя. Сучасний світ так влаштований, що однією з умов успіху є здатність плідно працювати в команді, знаходити способи взаємодії і взаєморозуміння з людьми. З чого випливає, що віковий потенціал не може бути реалізований при відсутності соціальної зрілості (компетентності) дитини на певному щаблі його розвитку [67].

Проблема формування соціального досвіду дитини визначається історичною глибиною її дослідження, оскільки ще Платон та Аристотель зверталися до сутності соціального досвіду, проте без вживання самого поняття «досвід». Із праць давньогрецьких філософів нами визначаються найважливіші механізми передачі досвіду: при безпосередньому впливі дорослих на дітей, а також стосовно «асиміляції», що відбувається в процесі спілкування з іншими людьми й має стихійний характер. З розвитком філософії до поняття «досвід» було виявлено основні філософсько-антропологічні підходи. Для І. Канта досвід визначався необхідною умовою наукового пізнання людини, – поза досвідом немає можливості науки, яку він визначав сферою «реального пізнання» досвіду, досвідного пізнання [30, 45]. Український філософ Г. Сковорода розглядав досвід з етико-гуманістичних позицій. На його думку, «пізнати себе» означає: «пізнай свій рід» – «пізнай свій народ» – «пізнай землю» – «пізнай весь світ» чітко означається соціальний акцент [21, 23].

У найзагальнішому вигляді соціальна компетентність може бути представлена як розуміння відносин «Я» і суспільство, вміння вибрати правильні соціальні орієнтири і організувати свою діяльність відповідно до цих орієнтирів або як соціальні навички, що дозволяють людині адекватно виконувати норми і правила життя в суспільстві [25].

Науковці вказують на суперечність між суспільною необхідністю формування соціальної компетентності у дитини, починаючи з раннього дитинства і недостатньою розробленістю організаційно змістовного і

методичного аспектів успішного вирішення даного питання в дошкільних установах, що і зумовило пошук шляхів вирішення досліджуваної проблеми в рамках даної роботи [16; 54].

На етапі дошкільного дитинства ефективність соціально-особистісного розвитку багато в чому визначається сформованістю у дітей дошкільного віку соціальних навичок, що дозволяють їм досягти успіху в повсякденній дитячій діяльності і отримати визнання в групі однолітків. Саме тому предметом особливої турботи педагогів ЗДО є організація освітнього процесу, що передбачає оволодіння дітьми дошкільного віку елементарними соціальними навичками за допомогою різноманітної ігрової діяльності, що сприяє розвитку у дошкільників ціннісних якостей особистості і орієнтованого на встановлення гармонійних відносин між однолітками.

Соціальні навички це широке поняття, яке, як правило, охоплює будь-які навички чи поведінку, що зачіпають інших людей або що впливають на інших людей [25]. Якщо розглядати соціальні навички під таким кутом зору, стає зрозумілим, наскільки велике значення може мати їх неповноцінний розвиток.

Уже на етапі дошкільного віку діти починають усвідомлювати, що «таке добре і що таке погано». Діти розуміють, що в суспільстві діють правила і норми, які регулюють поведінку оточуючих. Поступово у них розвивається здатність дотримуватися простих правил і норм та демонструвати володіння елементарними соціальними навичками в специфічних видах дитячої діяльності, як за допомогою дорослих, так і самостійно. Організація освітнього процесу формування у дітей соціальних навичок здійснюється успішно, якщо використовуються доступні віку дошкільнят ресурси дитячої діяльності, і, перш за все ігровий [8].

Загальновідомо, що гра є провідним видом діяльності дитини дошкільного віку. Саме в процесі ігрової діяльності дошкільнята набувають початковий досвід виконання елементарних ігрових дій прийняття і виконання ігровий ролі соціальної спрямованості, демонструють сформовані соціальні навички.

О. Галанов [17] називає наступні соціальні навички, які має опанувати дитина 3-3,5 років:

- у присутності дорослих поводить відповідно до прийнятих норм;
- грає в прості ігри з іншими дітьми;
- знає своє ім'я, прізвище і вік;
- починає усвідомлювати, що несхожа на інших людей;
- починається сюжетно-рольова гра з обіграванням;
- дотримується послідовності, якщо нагадують про це;
- грає наодинці за власною ініціативою 15 хвилин;

Приблизний вік прояву – 3 роки.

- Грає з двома – трьома дітьми, часто взаємодіє з ними (15 хвилин);
- стійко виконує три правила поведінки у групі;
- у присутності дорослих поводить відповідно до правил;
- знає імена та по батькові вихователів;
- чекає або відкладає виконання бажання на 5 хвилин;

Приблизний вік прояву – 3,5 роки.

- Грає в прості настільні ігри;
- розв'язує конфлікти з однолітками, користуючись прийомами переконання й обговорення;

- має уявлення про роботу дорослих, із якими стикається (двірник, шофер, лікар), про деякі трудові дії цих людей (лікар лікує, кухар готує);

- має уявлення про свята (новий рік, день народження, матусин день).

Приблизний вік прояву – 3,5 роки

І. Єгорова [25] пропонує розглядати такі соціальні навички як

- навик встановлення контактів з однолітками і здатність їх підтримувати;

- вміння брати участь в колективних справах, приймати і надавати допомогу;

- вміння узгоджувати та координувати свої дії і думки з діями і думками однолітків.

- вміння домовлятися з однолітками в конфліктній ситуації.

К. Фетищева характеризує соціальні навички як вміння ефективно управляти відносинами з іншими людьми [68].

Для встановлення правильного соціальної взаємодії необхідно:

- знання норм поведінки в громадських місцях і вдома (вітаються, прощаються, дякують тощо);
- знання норм спілкування з дорослими і однолітками (ввічливо звертаються, не кричать, що не перебивають, розмовляють спокійно, проявляють інтерес до співрозмовника);
- знання правил і норм поведінки при організації спільної діяльності дітей (вміють домовлятися, управляти розбіжностями).

Якщо діти правильно застосовують соціальні навички, то вони краще знають, що говорити і робити, спілкуючись з іншими людьми, і в цілому краще взаємодіють з оточуючими [17; 68].

Науковці зауважують, що розвиток соціальних навичок дітей дошкільного віку відбувається, у першу чергу, через гру. Соціокультурна ситуація, відображена в грі, створює сприятливі умови для формування у дітей дошкільного віку елементарних соціальних навичок визначення спільної мети, планування послідовності дій, відбору необхідних засобів і вибору способів досягнення результату. Завдяки ігровій ситуації, що виникає в грі, у дитини поступово в сприятливих умовах формуються звички підкорятися ігровим установкам і правилам, вона привчається розуміти і приймати думки і вчинки інших учасників гри, виявляти до них навички доброзичливої і терпимої поведінки. Діти поступово починають демонструвати в грі елементи і моделі соціальної поведінки, спільно переживають різні емоційні стани, привчаються досягати загального результату, оцінювати себе та інших [34; 59].

Умови для розвитку співпраці між дітьми створюються в різних видах дитячої діяльності, але пріоритет ігрової діяльності є безумовним, бо різноманітний зміст ігор, інтеграція різних видів діяльності в грі, яскравий прояв дітьми емоцій дозволяють їм успішно накопичувати досвід співпраці.

Характер ігрової ситуації ставить дитину в положення, яке вимагає високого рівня сформованості у нього соціальних навичок з вибору способів і форм взаємодії, узгодження цілей, спільного планування, розподілу ролей, досягнення загального результату [25].

Взагалі, соціальний розвиток (соціалізація) – процес засвоєння і подальшого розвитку індивідом соціально-культурного досвіду, необхідного для його включення в систему суспільних відносин, який складається з:

- трудових навичок;
- знань;
- норм, цінностей, традицій, правил;
- соціальних якостей особистості, які дозволяють людині комфортно і ефективно існувати в суспільстві інших людей.

Ш. Алієва [1] зауважує, що соціально-педагогічна діяльність в умовах дошкільних освітніх установах – це та робота, яка включає педагогічну та психологічну діяльність, спрямовану на допомогу дитині, педагогу і батькам у розвитку власної індивідуальності, організації себе, свого психологічного стану, допомога у вирішенні виникаючих проблем та їх подолання в спілкуванні; а також допомога в становленні маленької людини в суспільстві. Основні структури особистості закладаються в перші роки життя, а значить, на сім'ю і дошкільні установи покладається особлива відповідальність за виховання позитивних якостей у підростаючого покоління. Одним з основних напрямків роботи дошкільних освітніх установах є соціально-особистісне виховання дошкільнят. Діти розвиваються найкращим чином тоді, коли вони є суб'єктами власного навчання.

На думку Т. Захарової [29], зміни, що відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства, зумовили протиріччя між ідеєю нової філософії освіти, яка визнає за дитинством право на самоцінність, та традиційною педагогічною позицією ставлення до дітей як до об'єктів виховного впливу. Поступове ускладнення змісту процесу соціалізації вимагає цілісного розуміння дитини як об'єкта і суб'єкта соціалізації, зумовлюється особливостями і специфікою

процесу соціалізації на етапі дошкільного дитинства та уможлиблюється завдяки запровадженню соціально-педагогічного супроводу, спрямованого на актуалізацію соціального потенціалу дитини.

Дошкільне дитинство вважають періодом: 1) «первинного фактичного становлення особистості» (О. Леонт'єв); 2) «формування базової культури особистості дитини» (О. Асмолов); 3) «оволодіння соціальним простором людських стосунків через спілкування з дорослими, а також через ігрові та реальні стосунки з однолітками» (Г. Абрамова, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Мухіна та ін.); 4) «виховання людського в людині» (С. Русова) [63].

Серед основних специфічних рис дошкільного дитинства виокремлюють такі: 1) дитина-дошкільник як особистість перебуває на етапі становлення, дозрівання і розвитку; формування основ особистісної активності, самостійності, ініціативності, відповідальності та особистісного становлення; 2) самоцінність цього періоду визначається наявністю дитячої субкультури; 3) дошкільний вік (3-6 років) пов'язаний з домінуванням ігрової діяльності; 4) дитячі види діяльності мають специфічний характер і формують головні досягнення дитини у її фізичному, психічному та соціальному розвитку, завжди відповідають інтересам і потребам дитини; 5) це сенситивний період для первинної соціалізації особистості; 6) період формування ціннісного ставлення до природи, культури, людей і самого себе, орієнтації на світ людей, досягнення змісту і форм людських стосунків; 7) висока емоційна насиченість усіх сфер життєдіяльності дитини, її допитливість, безпосередність, оптимізм як важлива передумова для емоційно-практичного пізнання довкілля і самої себе. 8) чутливість до соціально-психологічних механізмів навіювання, наслідування; поєднання інтеріоризаційних та екстеріоризаційних механізмів ідентифікації. Ці механізми соціалізації дають дитині можливість розвиватися, рефлексувати і відповідати соціальним очікуванням суспільства [58].

Важливим змістовим компонентом процесу соціалізації дитини-дошкільника визначено образ соціального світу. Психологічною наукою доведено, що «образ» як форма існування ціннісного ставлення до світу

реально регулює діяльність особистості. Тому, це явище є важливим у контексті психолого-педагогічних підходів до розуміння закономірностей процесу соціалізації особистості в дошкільному дитинстві, у зв'язку з чим було виявлено особливості конструювання образу соціального світу на етапі первинної соціалізації [58].

Образ світу виникає у дитини у процесі взаємодії з реальністю, яку вона відображає у своїх мозкових структурах через використання індивідуального досвіду, набутого під час сприймання предметів та явищ суспільного довкілля. У процесі становлення чітких поглядів на світ і на себе виробляється певна система цінностей і власна життєва позиція.

Отже, дорослішання дитини, її успішна соціалізація безумовно залежать від того, наскільки дитина визнається дорослими суб'єктом взаємостосунків з довкіллям, наскільки вони дозволяють дитині проявляти цю суб'єктність, створюючи умови для конструювання образу світу [6].

Однією з ключових категорій виховної системи, в яке включаються соціальні навички, є поняття соціальної компетентності, яке пов'язане з особливостями розвитку відповідних поведінкових настанов, ціннісних орієнтацій, норм і зразків взаємодії людини з навколишнім світом. Соціальна компетентність як один із показників особистісної зрілості потребує розвитку ще в дошкільному віці.

О. Кононко вважає, що соціальна компетентність являється складовою життєвої компетентності, є інтегральною характеристикою зростаючої особистості, що засвідчує її зрілість як соціальної істоти [38].

Дійсно важко не погодитися, що компетентність, зокрема соціальна, входить до комплексної характеристики особистості і відповідає за соціальне зростання та просоціальну поведінку. На думку І. Кудяєвої, соціальна компетентність – це розуміння відносини «Я» – товариство, уміння вибрати правильні соціальні орієнтири, вміння організувати свою діяльність відповідно до цих орієнтирів. І. Кудяєва пропонує розцінювати соціальну компетентність дошкільника «як адаптаційне явище», причому функціонування адаптаційного

механізму забезпечує соціально-психологічна підготовленість. Іншими словами, соціальна компетентність дошкільника визначає рівень адаптації дитини до ефективного виконання заданих соціальних ролей [41].

На нашу думку, тільки адаптаційними процесами не може обмежитися розвиток соціальної компетентності дитини дошкільного віку, оскільки має також формуватися соціальна активність та соціальна творчість зростаючої особистості, які у майбутньому мають стати підґрунтям повноцінного соціального існування у зрілому віці. Має бути запущений механізм активного ставлення до соціальної дійсності, що може бути реалізовано зокрема в процесі анімаційної діяльності.

Соціальна компетентність дитини, на думку І. Печенко, передбачає вміння орієнтуватися у світі людей; здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки; уміння поважати інших людей, допомагати, дбати про них; обрати відповідні ситуації спілкування та спільної діяльності.

Складові розвитку у дошкільнят соціальної компетентності – це є інтеграція дитини у соціум, спілкування та спільна діяльність, розвиток відповідальності як базової особистісної цінності, визначення статусу в групі однолітків, формування категорії «авторитет», як важливої для орієнтації в соціумі, уміння вчиняти «по совісті» [55].

Таке детальне конкретизування досліджуваної дефініції надає можливості визначити практичні напрями організації діяльності в напрямі розвитку соціальної компетентності, а саме: соціальне виховання дошкільнят на особистісному та груповому рівнях, діяльність з найближчим оточенням, активізація соціально-педагогічної роботи у мікросоціумі.

Як бачимо, існують певні розбіжності в трактуванні цієї дефініції, але майже всі дослідники єдині в думці, що соціальна компетентність позначає рівень соціальної зрілості відповідно до віку дитини, яка стане підґрунтям соціального розвитку на наступних вікових етапах. Тож, соціальна компетентність не тільки сукупність знань, вмінь, ціннісних орієнтацій, які зумовлюють доцільну діяльність особистості в соціальному середовищі, але й

певна потенція про соціальної самореалізації. Саме в дошкільному віці слід акцентувати увагу на розвиткові соціальної компетентності, оскільки вона передбачає засвоєння соціальних цінностей, формування позитивної соціальної поведінки, елементарних теоретичних уявлень та практичних умінь, які забезпечують надалі життєздатність особистості в соціумі. Соціальна компетентність водночас є характеристикою й певним критерієм, який висвітлює можливість гармонійної взаємодії, безконфліктного спілкування, усвідомлення свого місця у соціальному просторі.

Поняття «соціальна компетентність», за С. Архиповою, М. Докторович, стосовно різних галузей життя та науки розглядається як цілісна динамічна структура, складне, багатокomпонентне, багаторівневе, поліфункціональне утворення, яке має значну кількість дефініцій описового характеру, що різняться за обсягом, складом та структурою [2]. Зазвичай психологи та педагоги трактують це поняття в процесуальному аспекті: соціальна компетентність характеризується через діяльність і має діалектичний характер, складається з компонентів досвіду й забезпечує готовність до діяльності.

Г. Марчук подає детальний аналіз компонентів соціального досвіду дошкільників у педагогічному процесі дошкільного закладу. Педагогічні умови формування соціального досвіду дітей висвітлено в дослідженні А. Поліщук.

Ми погоджуємось з думкою дослідників, які вважають, що суть соціалізації кожної людини, її розвитку як представника суспільства, полягає в оволодінні соціальним досвідом, індивідуальному трактуванні й переживанні знань, норм, принципів, що є складовими цього досвіду.

Для самовизначення в соціумі вже дитина дошкільного віку має достатній фонд особистісних психологічних передумов, але цей засіб прояву «самості» в процесі соціалізації, позиції суб'єкта соціалізації необхідно виховувати. В центрі уваги повинен опинитися соціальний досвід дитини як головний чинник набуття соціалізованості.

Видатний психолог Л. Виготський у своїх працях надає велике значення процесу набуття дитиною соціального досвіду. Він вважає, що набуття

соціального досвіду поступово відбувається в найближчому колі дитини – сім'ї, дошкільному закладі, потім класі початкової школи, – яке і становить простір для процесу соціалізації.

Разом з науковцями (Н. Голованова, П. Горностай, Т. Титаренко), ми визначаємо соціальний досвід дитини як багаторівневу єдність пізнавального, аксіологічного, комунікативного та поведінкового компонентів її життєдіяльності. Соціальний досвід дитини – це не те, що вона знає та пам'ятає, що прочитала, вивчила, а те, що вона пережила, і цей досвід постійно визначає її дії та вчинки.

Оволодіти соціальним досвідом – не лише засвоїти певні соціальні норми, правила, зразки, а готовність та вміння реалізовувати їх у реальному житті, у реальних стосунках: вирішувати складні ситуації, домовлятися між собою, ініціювати чи підкорятися, вміти перемагати та програвати тощо.

Довгий час практика виховання та навчання по суті ігнорувала соціальний досвід дитини як джерело розвитку особистості. Та й саме поняття «соціальний досвід» і зараз використовується дуже рідко, частіше в значенні «життєвий» чи стихійний. Ми з цим не погоджуємось і вважаємо, що соціальний досвід є складовою життєвого, але не зводиться до нього, тому що є результатом поєднання практичних знань, умінь з теоретичними, завдяки яким особистість осмислює, планує й організовує свої дії, усвідомлює й долає суперечності.

Процес соціалізації дитини розпочинається з народження і продовжується в дошкільному дитинстві як надзвичайно відповідальному для всього наступного соціального життя людини. Значущість періоду дошкільного дитинства у процесі соціалізації важко переоцінити. Дошкільний вік є первинним етапом становлення дитини як суб'єкта пізнання, спілкування та будь-якої, в тому числі, соціальної діяльності загалом.

Це період початкової соціалізації особистості, залучення до світу культури, загальнолюдських цінностей, час встановлення початкових відносин з провідними сферами буття. Неповторні особливості фізичного, психічного,

соціального розвитку проявляються в своєрідності способів і форм пізнання та діяльності дошкільника. У межах перших інститутів соціалізації (сім'я, дитячий садок, дитяче товариство) відбувається набуття базових загальнолюдських умінь і знань, якостей та властивостей, відсутність яких унеможливило повноцінне життя людини в суспільстві.

Первинними інститутами соціалізації на дошкільному етапі є сім'я, дитячий садок, дитяче співтовариство. Вирішальну роль у процесі соціалізації дитини на даному етапі, на нашу думку, відіграє, звичайно, родина. Але не можна заперечувати важливу роль дошкільних освітніх закладів у процесі соціалізації і формуванні первинного соціального досвіду.

У Базовому компоненті дошкільної освіти України формування та збагачення соціального досвіду розглядається як невід'ємна складова навчально-виховного процесу. Наголошується на необхідності врахування педагогами особисто пережитого досвіду дитини, який культивується як психологічна опора, що допомагає дитині відбутися у ролі особистості, адже сформований досвід є не лише основою для успішного навчально-виховного процесу, але й є значним підґрунтям для соціалізації та становлення особистості дитини [35, 92].

Ми підтримуємо думку доктора психологічних наук О. Кононко, яка називає сучасний дошкільний навчальний заклад справжнім інститутом соціалізації, основне призначення якого – бути посередником між дитиною як мікрокосмом і широким світом як макрокосмом, у який їй належить гармонійно увійти, визначити в ньому своє домірне місце, налагодити продуктивні стосунки з новим колом людей, почуватися тут компетентною, життєво вправною, життєрадісною [36, 6].

У системі дошкільної освіти відбувається процес удосконалення форм і методів соціального розвитку дитини. Ці процеси стосуються не тільки дітей, а і їх батьків та педагогів, соціуму, в якому розгортається життєдіяльність дитини дошкільного віку.

Питання про співпрацю дошкільного закладу з родинами вихованців

завжди було і залишається надзвичайно важливим і актуальним. Адже першою фазою соціалізації дитини є виховання в сім'ї, тут дитина встановлює свої перші зв'язки з іншими людьми, з рідними. На всіх етапах життя людини сім'я є найважливішим компонентом мікросередовища. У житті дитини протягом перших років домінують соціалізуючі впливи сімейного оточення. Перевага сім'ї як виховного колективу полягає в тому, що дитина має можливість постійно спостерігати поведінку батька й матері в неофіційних сімейних стосунках; спілкуватися з людьми різного віку, статі, життєвого досвіду; просто і природно залучатися до реального життя. У сім'ї складаються емоційно насичені взаємини між батьками й дітьми, які мають особистісний характер, набувається необхідний соціальний досвід.

Другою фазою соціалізації є формування початкових соціальних зв'язків дитини поза межами родини. Такі зв'язки діти встановлюють з однолітками й новими дорослими в дошкільному закладі. Саме в дошкільному закладі вони набувають важливого соціального досвіду, основних знань і вмінь, необхідних для подальшого життя серед людей, залучаються до різних видів діяльності. Інакше кажучи, якщо в сім'ї дитина соціалізується у визначених умовах взаємин членів родини, то дошкільний заклад, значно розширюючи коло близьких і далеких людей, презентує їх взаємини у виховному контексті.

Відтак першим соціальним інститутом, що відповідає за соціальну зрілість дітей дошкільного віку, має бути дошкільний заклад з його виховною, консультативною та просвітницькою функціями. Саме специфіка дитячого садка, як зазначає, О. Кононко, сприяє полегшенню процесу входження зростаючої особистості в широкий світ реальних соціальних відносин, прищепленню навичок практичного життя, її індивідуалізації та соціалізації. Неабияку роль у цій роботі відіграють дорослі, а саме: батьки, вихователі. Найближчі дорослі створюють певний виховний простір, який відповідає умовам духовності, захисту, раціонального дозування позитивних та негативних переживань, що давало б дитині відчуття впевненості в собі та людях, які оточують. Дорослий презентує для дитини суспільство, займає

центральне місце в духовному світі дитини, виступає носієм знань, умінь, моральних цінностей, а з іншого боку – безпосереднім організатором виховного процесу [36].

Основними завданнями дошкільного закладу як одного з перших соціальних інститутів у формуванні соціального досвіду дітей, на думку О. Кононко, є: розвиток здатності дошкільника сприймати себе в контексті відносин з іншими людьми (вчити співвідносити «Я» з людським оточенням; виховувати вміння виділяти в собі та інших спільне й відмінне; сприяти засвоєнню дитиною статево-рольових стандартів поведінки); формування потреби в контактах з оточенням (вчити виявляти інтерес до людей, спостережливість, зацікавленість у стосунках з ними; вчити налагоджувати контакт з людьми); виховання соціальних мотивів спілкування (виробляти в дитини потреби у враженнях, новій інформації та пізнанні особливостей людей; сприяти налагодженню нею активної взаємодії з однолітками, організувати спільну діяльність); гармонійне поєднання різних засобів спілкування (вчити дитину застосовувати виразні засоби – посмішку, погляд, міміку, виразні рухи та звуки; розвивати соціальне мовлення); збагачення досвіду спілкування (створювати умови для обміну інформацією і спільних дій дошкільників; вправляти їх в умінні взаємодіяти, адекватно реагувати на оцінки інших); формування соціальних якостей особистості (виховувати в дошкільників самостійність, стійкість, природність, миролюбність у поведінці; уміння сприймати себе й інших такими, якими вони є; відкритість контактам, товариськість, орієнтацію на добро, співпричетність до соціальних подій) [37, 18-19].

Аналізуючи за М. Гончаровою-Горянською [18], О. Кононко [37] особливості розвитку дитини дошкільного віку, притаманні їй види діяльності, а також засновуючись на компетентнісному підході, зазначимо: в дошкільному віці пріоритетними є сфери соціальної компетентності стосовно власного «Я». Ми розглядаємо соціальну компетентність як адаптаційне явище, в якому функціонування адаптаційного механізму забезпечує соціально-психологічну

підготовленість особистості до соціальної взаємодії.

Науковці пропонують розглядати соціальну компетентність як здатність дитини ефективно і адекватно вирішувати різні проблемні ситуації, з якими вона стикається. Виділяють такі рівні соціальної компетентності:

- початковий рівень характеризується низьким ступенем сформованості необхідних для соціальної адаптації особистісних новоутворень;

- нестійкий рівень визначається ситуацією, коли окремі показники соціальної компетентності сформовані на достатньому рівні і можуть створити основу для досягнення успіху в соціально - значимій діяльності або взаємодії, а інші знаходяться на низькому. При цьому можуть бути різні поєднання ступеня сформованості складових соціальної компетентності;

- стійкий рівень передбачає досягнення стійкого розвитку всіх особистісних новоутворень віку, що забезпечують успіх у соціальній діяльності, тобто високі показники розвитку всіх найважливіших для віку складових соціальної компетентності.

Соціальна компетентність дошкільника включає в себе наступні компоненти.

- мотиваційний, як потреба в спілкуванні і схваленні, бажання зайняти певне місце серед значущих для дитини людей – дорослих і однолітків;

- когнітивний, або пізнавальний, – наявність елементарних уявлень про навколишній світ, обізнаність в області взаємин людей в соціумі, усвідомлення власної індивідуальності;

- поведінковий, або власне комунікативний, – ефективна взаємодія з середовищем, здатність чинити так, як прийнято в культурному суспільстві.

Втім, коли йдеться про молодших дошкільнят, на нашу думку, доречніше використовувати поняття «соціальні навички» ніж «соціальна компетентність». Це пов'язано з тим, що рівень соціальної компетентності дитини четвертого року життя достатньо складно визначити, у той час як ступінь розвитку соціальних навичок – можливо.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз поняття «соціальні

навички» дитини дошкільного віку дозволив зробити висновок, що під такими навичками можна розуміти будь-які навички дитини, які сприяють ефективній і позитивній взаємодії із оточенням. Крім того, з огляду на особливості віку, які розглядаються у наступному підрозділі, такі навички можна поділити на соціально-побутові та соціально-комунікативні.

До соціально-побутових навичок відносимо навички самообслуговування та навички культурної поведінки у побуті; до соціальних навичок відносимо навички, запропоновані І. Єгоровою: навик встановлення контактів з однолітками і здатність їх підтримувати; вміння брати участь в колективних справах, приймати і надавати допомогу; вміння узгоджувати та координувати свої дії і думки з діями і думками однолітків; вміння домовлятися з однолітками в конфліктній ситуації.

Процес формування соціальних навичок у дошкільників – складний, комплексний, систематичний процес, який повинен проводитися за планом, бути теоретично обґрунтований і методично забезпечений.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату

Наше дослідження зосереджено на дітях молодшого дошкільного віку, зокрема дітей четвертого року життя, тому надамо спочатку вікову характеристику цієї категорії дітей. Подолання кризи трьох років веде до подальшого розвитку гри. Соціальна ситуація розвитку характеризується тим, що дитина виходить за коло свого сімейного спілкування і встановлює відносини з більш широким світом дорослих і дітей. На четвертому році життя дитини відбуваються істотні зміни в її характері, перебігу психічних процесів, діяльності, стосунках з оточенням тощо. Це період формування активного інтересу до людини та її взаємин з іншими.

За перші три роки життя дитина проходить величезний шлях у своєму

розвитку і готова піднятися на новий щабель дитинства. Четвертий рік життя у періоді дошкільного віку називають молодшим дошкільним. Саме тут закладаються ті основи, які згодом визначатимуть рівень дошкільної зрілості дитини.

М. Безруких [8] аналізує особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку на четвертому році життя, зауважуючи, що у цей період стрімко розвивається мовлення дитини, що проявляється в:

- збільшенні обсягу як пасивного, так і активного словникового запасу дитини (не лише кількості іменників та дієслів, а й інших частин мови);
- виявленні особливого інтересу і чутливості до слова (уважне прислуховування до нових слів, усвідомлення звукового складу мовлення та елементів граматичної будови);
- прагненні правильно вимовляти слова, вільно будувати прості речення.

У молодшому дошкільному віці для дитини вкрай важливо чути досконале мовлення дорослого – партнера по діяльності. Для дитини четвертого року життя легше що-небудь зробити, аніж розповісти про зроблене. Словесне мислення у неї ще не розвинене, вона не вміє виконувати завдання подумки (у внутрішньому плані). Звідси і виникає протиріччя між тим, що дитина робить у процесі розв'язання завдання, і тим, як вона пояснює свої дії.

Емоційна форма спілкування дитини з дорослим, що формується на першому році життя, не втрачає свого актуального значення для розвитку мовленнєвої діяльності впродовж усього дошкільного дитинства. Особливо актуальна ця форма спілкування і взаємодії в молодшому дошкільному віці, бо відбувається якісне ускладнення форм та способів комунікації, що супроводжує усі види діяльності дитини в дитячому садку та сім'ї.

Базові досягнення комунікативно-мовленнєвого розвитку особистості слід розглядати як вікову норму для дитини четвертого року життя, оскільки вони визначають подальший розвиток здатності дитини до мовної взаємодії; співробітництва; міжособистісної координації дій у різноманітних ситуаціях життєдіяльності [8; 34; 66].

Характерною особливістю дитини молодшого дошкільного віку є поява нової форми спілкування з дорослим – пізнавальної, що розвивається у спільній з дорослим діяльності, зокрема у грі; експериментуванні з предметами; конструюванні.

Щодо особливостей розвитку пізнавальної сфери – у процесі гри, малювання чи конструювання дитина ознайомлюється з властивостями предметів, розвиваються її сприймання, мислення, уява тощо. У молодшому дошкільному віці пізнавальний розвиток відбувається в таких напрямках як розширення способів і засобів орієнтування в навколишній дійсності; збагачення змісту уявлень і знань про навколишній світ [34].

Основою розвитку відчуттів і сприймання у дитини є її дійові зв'язки з предметним світом, завдяки яким вдосконалюється аналітико-синтетична діяльність її аналізаторів. Ці зв'язки певною мірою скеровує дорослий. Дитина навчається більш тонко відчувати і розрізняти ознаки і властивості предметів і явищ. Це стосується усіх без винятку відчуттів, особливо зорових, слухових, дотикових і кінестетичних. Розвивається предметне сприймання, на якому базується здатність дитини орієнтуватися в просторі предметного світу.

Здатність сприймати предмет як окрему цілісність зі своїми кольором, формою, величиною поступово формується в дитини на основі її досвіду оволодіння діями. Якщо на третьому році життя рука була провідним органом пізнання предметного світу, то в до-шкільному віці око починає досліджувати об'єкт за допомогою схожих на ручні дії, але вже на відстані, тобто формуються перцептивні дії. У предмета з'являється своє «обличчя», а згодом і своє «ім'я» (слово-назва), що допомагають впізнати його серед інших, хоча слово-назву і предмет дитина ототожнює.

На четвертому році життя у дитини розвивається здатність розрізняти предмети за зовнішніми ознаками; орієнтуватися в просторі, звуках, смаках, властивостях предметів на дотик; віднаходити такий самий предмет за визначеною ознакою – сенсорними еталонами кольору, форми, величини [4].

Дитина дедалі досконаліше і точніше диференціює кольори за яскравістю

і насиченістю. Розрізнати кольори їй значно простіше, аніж називати їх або відбирати за назвою. Найлегше дитина відбирає червоний колір, а найгірше – фіолетовий. Також вона погано розрізняє відтінки кольорів. Для неї вони ще не мають суттєвого значення. Та й колір в цілому не є для дитини четвертого року життя певним сигналом. Навіть та дитина, яка розрізняє майже всі спектральні кольори і називає їх відтінки, під час розмальовування часто не надає значення кольоровим відтінкам. Вона може розфарбувати собаку або ведмедя синім кольором, а качку – червоним чи жовтим. І тільки запитання, чи буває синій собака, змушує дитину замислитися та змінити колір [4; 34].

Впродовж четвертого року життя удосконалюється і диференціація форми предметів. Дитина здатна розпізнати відповідні форми в орнаменті, візерунках тощо. Допомогає дитині групувати її враження від навколишніх предметів, узагальнювати їх, осмислено сприймати ці предмети слово дорослого. Тому для розвитку сприймання важливо, щоб дорослий поєднував безпосереднє ознайомлення дитини з предметами з їх словесним позначенням, вживанням еталонних назв ознак предметів, допомагаючи засвоювати сенсорні еталони.

Дитині четвертого року життя властиве наочно-дійове мислення. Вона розв'язує завдання в процесі виконання тих чи тих дій методом спроб та помилок. Тому те, що треба зробити, вона розуміє краще, коли дорослий супроводжує пояснення наочним показом дії, своїм прикладом її виконання. Словесні вказівки дорослого допомагають уникнути помилок, оскільки дитина ще не вміє обмірковувати послідовність дій, передбачати труднощі тощо [12; 19].

У процесі подальшого виконання завдань дитина вже пригадує, які помилки зробила раніше, і не повторює їх. Правильне розв'язання певного завдання дитина може перенести на розв'язання нового аналогічного. У період молодшого дошкільного віку в дитини розвиваються мисленнєві операції, зокрема: аналіз; синтез; порівняння; узагальнення; класифікація.

Дитина молодшого дошкільного віку може добирати предмети чи їх

зображення до вказаних дорослим узагальнюючих слів (посуд, іграшки), причому не тільки у вигляді практичної дії, а й у формі мовної дії. Виконуючи операцію узагальнення, дитина часто допускає помилки (приблизно в половині випадків), але наприкінці четвертого року життя кількість помилок значно зменшується. У рамках знайомого матеріалу дитина здатна засвоїти класифікацію зі словесним узагальненням. На четвертому році життя вона може класифікувати предмети самостійно і при цьому не орієнтуватися на зовнішню схожість предметів, а групувати їх за функціональними ознаками (ведмедик, лялька, м'ячик – щоб гратися) [12].

У молодшому дошкільному віці дитина накопичує досвід орієнтування в навколишньому середовищі. Завдяки цьому збагачується її пам'ять, яка характеризується мимовільністю та емоційною забарвленістю. Дитина запам'ятовує те, що становить для неї безпосередній інтерес. Вона сама ще не ставить за мету щось запам'ятати, не вміє керувати процесами запам'ятовування і відтворення, особливо, якщо вимоги пригадати мають форму навчального завдання.

У дитини четвертого року життя домінує образна пам'ять: зорова, слухова, рухова. В цьому віці дитина з десяти запропонованих предметів (або їх зображення) може відтворити в середньому не більш ніж чотири. Ця обмеженість яскраво проявляється і в умовах запам'ятовування окремих слів. Дитина переважно запам'ятовує не більше ніж одне-два слова з десяти. Але яскраві, нові, незвичні предмети привертають увагу дитини й можуть залишити слід в її свідомості [4].

У дитини четвертого року життя розвивається репродуктивна уява, тобто відтворювальна. Для створення уявного образу дитині буває достатньо найвіддаленішої схожості між тим, що вона сприймає, і попереднім її досвідом. Жвавість уяви дитини проявляється втому, наскільки швидко вона входить у роль під час гри. Під керівництвом дорослого створені в уяві образи дитина реалізує в грі й продуктивних видах діяльності. Дитина четвертого року життя вже може фантазувати (наприклад, про майбутній подарунок на день

народження), уявляти об'єкти, яких у її досвіді ще не було, на основі прочитаного може подумки відтворювати закриті частини предмета на основі тих частин, які перебувають у полі зору [54].

Уява є основною для розвитку знаково-символічної функції мислення як якісно нового досягнення в розумовому розвитку дитини. Завдяки засвоєнню різномодальних засобів (вербальних, сенсорних тощо) вона оволодіває знаково-символічними системами в різних видах діяльності, зокрема в ігровій – застосовується об'єктна заміщувальність (паличка може бути ложечкою, кубик – стільчиком), відтворюються стосунки між людьми (взяття ролі на себе); зображувальній – це перші спроби побудувати систему просторових координат, яка організовує створену на папері картину світу. Це поділ аркуша паперу на верх, середину і низ та відображення об'єктів на середині аркуша, упізнавання (круг – сонечко) і засвоєння графічних штампів (лінія землі — лінія блакитного або зеленого кольору чи набір вертикальних рисочок-травинок; лінія неба – лінія синього кольору або горизонтальний ряд із сонця, хмаринок, пташок чи місця і зірок); мовленнєвій – швидше, ніж в інших видах діяльності, виділяються різні категорії того, що заміщується (об'єкти, дії, якості, відношення) і фіксуються різними мовними елементами - словами, реченнями [4; 54].

Образи уяви у молодшого дошкільника надзвичайно яскраві, емоційно забарвлені. Тому дитина часто не може відокремити створені уявою образи від справжніх. Це накладає велику відповідальність на дорослих, зокрема у виборі казок, методів впливу на дитину тощо.

Важливе значення для розвитку дитини має сюжетно-рольова гра, під час якої вона бере на себе певну роль і підпорядковує їй свою поведінку. Сюжетно-рольова гра є провідною діяльністю у дошкільному віці. Вона наближає дитину до світу дорослих, моделюючи відповідні стосунки [66].

У сюжетно-рольовій грі впродовж четвертого року життя дитина опановує основні ігрові вміння. З'являються уявні предметно-ігрові дії, вони все більше узагальнюються, наповнюються жестами і словом; створює умовну

ситуацію і діє в її межах; використовує предмети-замінники; оволодіває рольовими діями. Спільні ігри у молодших дошкільників переважають над індивідуальними та «іграми поруч», проте достатньої погодженості між учасниками ще немає і тривалість гри невелика [66].

Навколишнє життя відтворюється в іграх нероздільно. Наприклад, зображуючи літак, дитина сидить на кубиках, тримає в руках ще один кубик та «гуде». Так злилися в одне образ літака, образ пілота, його дії та звук мотора. Так і не зрозуміло, що дитина відтворює у своїй грі. Така злитість образів у грі властива дитині також в інших видах діяльності, наприклад під час відтворення складних сюжетів малюнка або розповіді про щось.

Спільні дії дорослого з дитиною є основною умовою розвитку сюжетно-рольової гри. Дорослий демонструє дитині можливості перевтілення, беручи на себе роль рівноправного партнера по грі. Важливо, щоб дитина мала повну свободу власної ініціативи. Аби зберегти свій задум і успішно його реалізувати, дитина четвертого року життя потребує зовнішньої підтримки, контролю, застосування стимулювальних засобів. Це досягається шляхом перевтілення в ігровий образ, де поведінка регулюється роллю, яку взяла на себе дитина, і підтримується партнерами по грі [63].

Т. Поніманська [59] зауважує, що становлення образу «Я» дитини відбувається в процесі спілкування з іншими людьми та за сприятливих умов виховання, коли дорослі й однолітки доброзичливо ставляться до дитини, задовольняється її потреба у визнанні, позитивній оцінці. Негативний досвід спілкування спричиняє агресію, невпевненість у собі, замкнутість.

Здебільшого самооцінка чотирирічної дитини є суб'єктивною і завищеною. Вона привласнює всі позитивні та схвалювані дорослими якості, іноді навіть без розуміння їх змісту («Я сильний!», «Я сміливий!»). Завищена оцінка своєї особистості для маленької дитини є природним і закономірним явищем, своєрідним механізмом «особистісного захисту» тоді, коли хтось негативно оцінює її особистісні якості («злий, жадібний») або порівнює її поведінку з поведінкою іншої дитини.

Дорослий має підтримувати високу самооцінку дитини, їй обов'язково потрібні похвала і позитивна оцінка. Під час обговорення поведінки дитини доцільно оцінювати не її особистість в цілому («ввічливий, добрий, лінивий»), а її конкретні дії та вчинки. Досягнення і вчинки дитини варто порівнювати не з досягненнями інших дітей, а лише з її власними успіхами і невдачами [34].

Четвертий рік життя є початковим етапом розвитку довільності дитини – довільності її поведінки, діяльності та психічних процесів. Характерною особливістю дитини молодшого дошкільного віку є значна емоційна збудливість, нестриманість і нестійкість її емоцій. Емоції не тільки швидко виникають, а й швидко минають, змінюються на протилежні. Стан радості легко переходить у смуток і навпаки (ще не висохли сльози, а дитина вже безтурботно та весело грається). Дитина афективно реагує на ті події в своєму житті, що обмежують її імпульсивні бажання і прагнення. Тому потрібний особливий педагогічний такт, щоб відвернути дитячу увагу від недозволеного бажаного і переключити на те, що можна робити в подібній ситуації [34; 66].

Увагу молодшого дошкільника привертає все нове, яскраве і цікаве. У молодшому дошкільному віці увага дитини має такі особливості як підвищення стійкості мимовільної уваги; збільшення обсягу уваги.

Слово дорослого в молодшому дошкільному віці є засобом підтримання уваги дитини. Процес іде від мовних вказівок – на що саме слід звернути увагу – до виявлення бажання самою дитиною.

У дитини четвертого року життя поведінка має здебільшого імпульсивний, мимовільний характер, дії дитини безпосередньо спрямовуються її інтересами. Проте саме в цей період поступово формуються перші довільні дії, мета і мотив яких не збігаються. Однак самостійне виконання довільних дій можливе лише за умови, коли дія нескладна, а мотив близький до мети, тобто підтримується безпосереднім ігровим інтересом дитини. Наприклад, дитина може готувати іграшки для майбутньої гри. Цілеспрямований характер дій дитини є найважливішою ознакою четвертого року життя. У різних видах діяльності – грі, малюванні, конструюванні, а також у повсякденній поведінці –

дитина починає діяти відповідно до поставленої мети, хоча через нестійкість уваги це не завжди їй вдається. В ігровій, зображувальній та конструктивній діяльності вона може чітко висловити своє бажання й словесно визначити мету своїх дій.

Дитина може гратися тривалий час (15 хвилин) не зупиняючись. Але ці успіхи властиві лише для ігрової діяльності, в інших видах діяльності дитина ще не здатна довго утримувати увагу особливо під час одноманітних дій. У цьому віці здатність до саморегуляції розвинена не повністю. Однак, граючись у пілота або міліціонера, лікаря або продавця, дитина опиняється в умовах, які зовнішньо її обмежують. Граючись, вона прагне бути певним персонажем і вимушена стримувати себе тією роллю, якої вимагає гра і саме так дитина вправляється у вольовій витримці. У зображувальній діяльності і конструюванні дитина переходить до обдуманого зображення предметів, хоча засоби реалізації задуму ще недосконалі. У малюванні можливості дитини починають визначати графічні образи, уявлення про те, яким зображуваний предмет має бути на папері. Поступово кількість графічних образів зростає, відповідно розширюється і діапазон зображуваних предметів [19].

Доки в дитини не розвинена довільна поведінка, потрібно допомагати їй керувати собою. Необхідно обов'язково підтримати готовність дитини самостійно взятися за справу, допомогти їй з успіхом завершити розпочате. Це – запорука її майбутньої ініціативності та самостійності. Дорослий безпосередньо керує діями дитини за допомогою вказівок до кожного етапу дії, заохочень, підбадьорень. Поділ дій на послідовні ланки, нагадування способів виконання за-вдання допомагає дитині організувати свої дії. Успішність виконання дитиною довільних рухів забезпечує їх показ дорослим у поєднанні з прямим заохоченням до активного наслідування і відтворення. Лише на основі спільних дій з дорослими у дитини розвивається вміння самостійно доводити розпочату справу до кінця [34].

Як зазначає Г. Урунтаєва [66], поступово, під час оволодіння технікою дій, дитина стає сміливішою та самостійнішою. Цьому сприяє повсякденна

практика. У чотири роки дитина вже може багато чого зробити сама, не чекаючи і не вимагаючи допомоги з боку дорослого.

Образотворча діяльність починає відігравати неабияку роль у цей період. Вона дозволяє більш глибоко пізнавати світ і за допомогою образів, на чуттєвому рівні, відбити своє ставлення до нього, яке ще не усвідомлюється, не виокремлюється в словах. Про це свідчать тематика зображуваного та кольори, які обирає дитина. Інше значення образотворчої діяльності полягає в тому, що в ній формується внутрішній план дій. Проте цей план формується і в процесі конструювання, ліплення. Якщо в дворічному віці дитина супроводжувала свої дії словами, то в 3 роки вона починає випереджати дії. Розвивається попереднє планування, задум, хоча він досить нестійкий, може декілька разів змінюватися і обмежується позначенням окремих предметів. Під час малювання трирічні діти розташовують окремі зображення хаотично, в них відсутня композиція. Колір предметів не обов'язково відповідає кольору реального предмета [19].

З 3-х до 4-х років формується елементарне самообслуговування та праця. Так, дитина може допомагати матері, коли та готує їжу. Виникаючи на основі простої цікавості, ці дії поступово вплітаються у більш складні стосунки взаємодопомоги, координації, розподілу обов'язків між дорослими і дитиною. Це, в свою чергу, породжує усвідомлення значення своїх дій для інших, їхньої важливості. Основним тут є те, що дитина готова себе елементарно обслуговувати і засвоїти прості правила культури побуту.

Надалі розвиваються інші види художньої діяльності дитини: музична, художньо-мовленнєва. Молодший дошкільник може порівняти тиху і голосну мелодію, розрізнити веселий або журливий настрій музики, передати в русі її ритм. Взагалі, загальна висока рухливість у цьому віці, яскрава емоційна чуйність призводить до того, що рух під музику є одним із найулюбленіших видів музичної діяльності трирічної дитини. Однак, слухова увага ще нестійка, голос щойно починає формуватися, тому здібності до співів слабкі. В 3-4 роки з'являються перші ознаки музичної обдарованості.

Як зазначає С. Козлова [34], діти цього віку можуть розрізнити поетичний

і прозаїчний тексти, в них підвищується інтерес до слухання казок, віршів.

У процесі конструювання формується універсальна здібність побудови будь-якої дитячої діяльності та розвивається креативність. На наочному рівні відточується вміння створення цілісності із різноманітних одиниць і різними способами. Поступово це вміння переходить у внутрішній план дій діяльності дитини. В трирічних дітей конструювання має яскраво виражений характер сюжетного конструювання, яке злито з сюжетно-рольовою грою: будується оселя, яка є житлом для зайчика.

Зароджується учіння. Воно не виокремлюється як самостійний вид діяльності, а охоплює всю сферу активного життя дитини. Так, у цей період починають формуватись математичні уявлення, уявлення про простір і час, інтелектуальні навички загального плану. Дитина засвоює що означає «мало», «багато», «один», «порівну», «до», «після», «зараз», «потім», «зненацька», «зверху», «знизу», «вперед», «назад». Вона може згрупувати предмети за величиною, кольором, формою [54].

З огляду на те, що у нашому дослідженні йдеться про дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зупинимось на особливостях таких дітей.

Діти з порушеннями опорно-рухового апарату являють собою неоднорідну та поліморфну категорію, як у клінічному, так і психолого-педагогічному аспектах. У залежності від природи порушень опорно-рухового апарату таких дітей умовно можна поділити на кілька груп [61]:

- діти з порушеннями моторної сфери внаслідок захворювань нервової системи (зокрема, хворі на дитячі церебральні паралічі, поліомієліт);
- діти з вродженою патологією опорно-рухового апарату (зокрема, з вродженими вивихами стегна, кривошиєю, клишоногістю та іншими деформаціями стоп, аномаліями розвитку хребта (сколіоз), недорозвитком і дефектом кінцівок, аномаліями розвитку пальців кисті, артрогрипозом тощо);
- діти з набутими захворюваннями й травмами опорно-рухового апарату (зокрема, з травматичними пошкодженнями спинного мозку, головного мозку і

кінцівок, поліартритом, захворюваннями скелету (туберкульоз, пухлини кісток, остеомієліт), системними захворюваннями скелету (хондродистрофія, рахіт);

- діти, які мають порушення опорно-рухового апарату спадкової етіології з прогресуючими м'язовими атрофіями (міопатія Дюшенна, невральна аміотрофія Шарко-Марі, аміотрофія Вердинга-Гоффмана тощо).

У педагогічній практиці прийнято також розрізняти категорії дітей з порушеннями опорно-рухового апарату щодо їх психофізичних особливостей і можливостей оволодіння навчальним матеріалом, зокрема:

1) діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату різного етіопатогенезу, які пересуваються самостійно або за допомогою допоміжних ортопедичних засобів і, що мають психічний розвиток, близький до нормального;

2) діти, позбавлені можливості самостійного пересування і самообслуговування, із затримкою психічного розвитку та збереженим мовленням;

3) діти з церебральними паралічами (ДЦП), ускладненими затримкою психічного розвитку, важкими дизартричними та іншими мовленнєвими порушеннями;

4) діти з ДЦП, які мають розумову відсталість різного ступеню тяжкості;

5) діти з ДЦП, які мають порушення слуху і зору різного ступеню тяжкості.

За ступенем тяжкості порушень рухових функцій і за ступенем сформованості рухових навичок діти поділяються на три групи: з важкими руховими порушеннями; із середнім ступенем рухових порушень; з легкими руховими порушеннями [61].

Серед такої поліморфної категорії дітей з порушеннями опорно-рухового апарату дошкільники з дитячими церебральними паралічами складають доволі численну категорію, яка потребує створення специфічних умов для розвитку.

Головна особливість пізнавальної діяльності та особистості дитини з порушенням опорно-рухового апарату (особливо у випадках дитячих

церебральних паралічів) полягає у вираженій диспропорційності, нерівномірному, порушеному темпі розвитку, а також якісній своєрідності формування психіки.

Тому кожна дитина, яка має рухові порушення, потребує ретельного вивчення її психічного розвитку та визначення відповідних навчально-виховних заходів у спеціально організованому середовищі. Це реалізується у використанні гнучких навчальних планів, різнорівневих програмах колективного та індивідуального навчання, варіативному характері навчання з пропедевтичним періодом.

Комплексний характер корекційно-педагогічної роботи передбачає постійне врахування взаємовпливу рухових, мовленнєвих і психічних порушень у динаміці дитячого розвитку. Внаслідок цього необхідна спільна стимуляція розвитку усіх сторін психіки, мовлення і моторики, а також попередження і корекція їх порушень.

Оновлений зміст дошкільної освіти дітей з порушеннями опорно-рухового апарату побудовано на принципах особистісно-орієнтованої взаємодії дорослих і дітей, яка має забезпечувати:

- зміцнення фізичного і психічного здоров'я дітей, їх корекційний розвиток;
- емоційне благополуччя кожної дитини;
- пізнавальний розвиток дитини;
- створення умов для розвитку особистості;
- формування уявлень про загальнолюдські цінності;
- взаємодію з сім'єю з метою оптимізації виховного процесу.

Невід'ємною складовою системи допомоги дітям з порушеннями опорно-рухового апарату є перебування у спеціальних дошкільних освітніх закладах, де здійснюється їх навчання, виховання, психолого-педагогічна корекція відхилень у розвитку, підготовка до шкільного життя і лікування. Лікувально-педагогічний процес побудований з урахуванням специфіки захворювань дітей і пов'язаних з ними особливостей.

Необхідною умовою реалізації цих завдань є комплексний підхід до діагностики, розвитку і корекції порушених функцій, який забезпечується тісним взаємозв'язком психолого-педагогічних і медичних заходів. Запорукою ефективною корекційно-педагогічної роботи є тісна взаємодія з батьками й усім оточенням дитини. У тих випадках, коли, з певних причин, дитина не може відвідувати освітній заклад, батьки виступають найважливішими учасниками педагогічної роботи.

Таким чином, визначено, що найхарактернішою особливістю дитини четвертого року життя є подолання нею кризи трьох років та поступове входження у більш широкий світ, вихід за коло свого сімейного спілкування. Провідною діяльністю у цьому віці є гра, зокрема, сюжетно-рольова; формується елементарне самообслуговування та навички праці; розвивається образотворча діяльність та конструювання; зароджується учіння. Активно розвивається пізнавальна сфера, зокрема, увага, пам'ять, мислення, мовлення. Мовлення цього періоду має специфічні характеристики, а саме: реалістичність – для дитини реальне все, що існує; їй важко розрізняти сновидіння, фантазії і реальність, звідси й страхи дітей; егоцентричність – дитина не вміє поставити себе на місце іншого, побачити ситуацію з іншого боку; аніманістичність – всі предмети можуть «відчувати» і «думати» так, як це робить сама дитина. Емоційний розвиток характеризується імпульсивністю. У нормі самооцінка завищена.

Стосовно соціальної компетентності у молодшому дошкільному віці дитина знає себе в сім'ї близьких, дорослих та дітей, їхні родинні стосунки; у дошкільному закладі – ім'я та по батькові педагогів. Дитина розуміє вимоги дорослих до її поведінки, виявляє інтерес до спільної з ними та з іншими дітьми діяльності; розуміє відмінність між дорослими та дітьми; розуміє захищеність дітей батьками; розрізняє рідних, знайомих і близьких людей; уміє вітатися, дякувати, просити допомоги й пропонувати її; виражає своє ставлення до людей словами та іншими способами.

При наявності порушень опорно-рухового апарату, розвиток дитини

ускладнюється: з'являються специфічні проблеми та потреби. Вроджені та набуті захворювання і пошкодження опорно-рухового апарату спостерігаються у 5-7 % дітей. Порушення функцій опорно-рухового апарату можуть носити як вроджений, так і набутий характер. У дітей з порушеннями опорно-рухового апарату провідним є руховий дефект (недорозвинення, порушення або втрата рухових функцій); основну масу з них становлять діти з церебральним паралічем – 89 %. Аналіз спеціальної літератури показує, що ступінь тяжкості рухових порушень варіюється в широкому діапазоні, де на одному полюсі знаходяться грубі рухові порушення, на іншому – мінімальні. Те ж саме стосується психічних і мовних розладів, які можуть проявлятися в цілій гамі різних сполучень. Наприклад, при грубих рухових порушеннях психічні та мовні розлади можуть бути відсутніми або мінімальними і, навпаки, при легких рухових порушеннях спостерігаються грубі психічні та мовні розлади. Тож, при формуванні соціальних навичок необхідно враховувати індивідуальні особливості дітей, про що викладено у наступному підрозділі.

1.3. Особливості формування соціальних навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату

Формування соціальних навичок дітей дошкільного віку, незалежно від особливостей розвитку, відбувається постійно: стихійно та організовано; у сім'ї та у дошкільному навчальному закладі. У дошкільних закладах, як правило, соціальні навички формуються не за спеціально розробленими програмами, а включаються в інші програми по розвитку тих чи інших якостей дітей, або в цілому у навчально-виховний процес ЗДО. Для кращого розуміння сутності такого процесу у закладі дошкільної освіти розглянемо особливості його організації.

Організація навчально-виховного процесу у закладі дошкільної освіти здійснюється відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» і

спрямована на реалізацію основних завдань дошкільного навчального закладу.

Взагалі, зміст навчально-виховного процесу в ЗДО визначається Базовим компонентом дошкільної освіти і реалізується відповідно до програм розвитку, навчання, виховання дітей «Дитина», «Малятко», «Українське доквілля», «Дитина в дошкільні роки», «Зернятко», що рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Крім того, МОН України рекомендує Програму розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату [61]

Допускається одночасне використання варіативних програм, визначених Переліком програм, підручників та навчальних посібників, рекомендованих МОН для використання у загальноосвітніх навчальних закладах. Дошкільний навчальний заклад та його окремі групи обирають для роботи одну із зазначених програм. Рішення про вибір програми обговорюється та схвалюється педагогічною радою закладу [20].

Науковці та спеціалісти, які працюють у ЗДО зазначають, що у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу використовуються такі основні форми організації дітей: спеціально організована навчальна діяльність (заняття), ігри, самостійна діяльність дітей (художня, рухова, мовленнєва, ігрова, трудова, дослідницька та ін.), індивідуальна робота, спостереження, екскурсії, походи, свята та розваги, гуртки тощо. Вони можуть бути організовані фронтально, підгрупами, індивідуально залежно від віку дітей, педагогічної мети, матеріально-технічного забезпечення закладу, професійної майстерності педагога [12].

Основною формою організованої навчальної діяльності дітей дошкільного віку залишаються заняття (тематичні, комплексні, комбіновані, інтегровані, домінантні та ін.). Тривалість спеціально організованої навчальної діяльності (заняття) для дітей молодшого дошкільного віку – від 15 до 25 хвилин (5-6 групових занять на тиждень).

Під час складання розкладу занять необхідно враховувати їхнє домінуюче навантаження на дитину (психічне, фізичне, емоційне), передбачати раціональне чергування видів діяльності (розумова, рухова, практично-

прикладна) на кожному з них та доцільне використання місць для проведення занять (зокрема, спортивної та музичної зали, студійних кімнат, плавального басейну, ігрового, спортивного майданчика, квітника тощо) [74].

Організована навчальна діяльність дітей у формі занять планується переважно у першу половину дня. В окремих випадках допускається проведення деяких занять у другій половині дня. Елементи навчальної діяльності включаються також до інших форм роботи з дітьми в повсякденні (ігри, самостійна діяльність, індивідуальна робота, спостереження, чергування тощо).

Організовуючи навчальну діяльність важливо систематично використовувати завдання із ТРВЗ (теорії розв'язання винахідницьких завдань), експериментально-дослідницької діяльності, проблемно-пошукові ситуації та інші методи і прийоми, що позитивно зарекомендували себе в сучасній дидактиці. Слід поєднувати вербальні, наочні і практичні методи, відводити належне місце продуктивним видам діяльності, в яких дошкільник здатен до самовираження і самореалізації (малювання, ліплення, конструювання, художня праця), а також мовленнєвій, руховій, музичній діяльності. З урахуванням різного рівня інтелектуального розвитку, відмінностей у спрямованості пізнавальних інтересів окремих дітей доцільно диференціювати роботу з ними на заняттях та у повсякденному житті, об'єднуючи дітей у підгрупи та добираючи для кожної з них навчальний матеріал різного змісту, складності та відповідні методи і прийоми [36; 63; 74].

З огляду на те, що провідною у дошкільному віці є ігрова діяльність, гра широко використовується у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу як самостійна форма роботи з дітьми та як ефективний засіб і метод розвитку, виховання і навчання в інших організаційних формах. Пріоритет надається творчим іграм (сюжетно-рольові, будівельно-конструктивні, ігри-драматизації та інсценівки, ігри з елементами праці та художньо-творчої діяльності) та іграм з правилами (дидактичні, інтелектуальні, рухливі, хороводні тощо).

Упродовж усього дня організуються різні види ігор з урахуванням віку дітей, їхніх ігрових інтересів, місця гри в режимі дня, місця проведення, змісту попередніх і наступних форм роботи, сезонних умов, ступеня фізичного та інтелектуального навантаження на дітей. Переорієнтація навчально-виховного процесу в сучасному дошкільному навчальному закладі на розвиток дитячої особистості надає особливої ваги таким формам організації життєдіяльності дошкільника як його самостійна діяльність та індивідуальна робота з ним.

Індивідуальна робота з дітьми як самостійна організаційна форма проводиться з дітьми всіх вікових груп у вільні години (під час ранкового прийому, прогулянок тощо) в приміщеннях і на свіжому повітрі. Вона організується з метою активізації пасивних дітей, додаткових занять з окремими дітьми (новенькими, тими, що часто пропускають через хворобу, інші причини та гірше засвоюють програмовий матеріал під час фронтальної роботи). Інші організаційні форми, що мають місце в освітньому процесі дошкільного навчального закладу, організуються і проводяться відповідно до визначених чинними програмами вимог [74].

Актуальними у навчально-виховному процесі дошкільного закладу залишаються і такі традиційні напрямки, які сприяють здійсненню системного підходу до формування цілісної дитячої особистості: фізичне, розумове, естетичне, моральне, трудове виховання.

Для нашого дослідження важливими є завдання морального розвитку дошкільників є пробудження гуманних почуттів особистості, формування морально-вольових якостей, ознайомлення із змістом і значенням моральних вимог, норм і правил поведінки, морально-етичними цінностями. Особливе значення надається громадянському вихованню з дошкільних років: прищепленню почуттів любові і поваги до рідних та близьких, інших людей, батьківської домівки, дитячого садка, свого села, міста, інтересу та пошани до державних символів (прапор, герб, гімн), історичної і культурної спадщини українського народу, гордості за його досягнення та бажання долучитися до громадсько-корисних справ і значущих суспільних подій. Для цього

використовується комплекс засобів педагогічного впливу (наочність, твори дитячої літератури, морально-етичні завдання, проблемні ситуації морального вибору, бесіди, творчі розповіді, ігри, тренінги та ін.) в різних видах діяльності впродовж усього часу перебування дітей у дошкільному навчальному закладі [33].

Основним завданням трудового виховання дітей дошкільного віку, як складової морального становлення, є формування емоційної готовності до праці, елементарних умінь і навичок в різних видах праці, інтересу до світу праці дорослих людей. Важливим аспектом є індивідуальний та диференційований підходи до дитячої особистості (врахування інтересів, уподобань, здібностей, засвоєних умінь, особистісних симпатій при постановці трудових завдань, об'єднанні дітей в робочі підгрупи тощо) й моральна мотивація дитячої праці. Слід відмовитися від авторитарності, жорсткої регламентації трудової діяльності, частіше організовувати роботу з невеликими групами дітей в атмосфері відвертості, доброзичливості, взаємодопомоги, творчого пошуку [14; 33].

Потребами сьогодення продиктована необхідність тісніше інтегрувати родинне і суспільне дошкільне виховання, зберегти пріоритет родинного виховання, активніше залучати родини до участі у навчально-виховному процесі дошкільного закладу, психолого-педагогічної і медичної самоосвіти. З цією метою проводяться батьківські збори, консультації, бесіди та дискусії, «круглі столи», тренінги, вікторини, дні відкритих дверей, перегляди батьками окремих форм роботи з дітьми, гуртки, «школи молодих батьків (бабусь, дідусів)», застосовуються засоби наочної пропаганди (інформаційні бюлетені, батьківські куточки, тематичні стенди, фотовиставки та ін.), залучаються батьки до проведення свят, розваг, походів, екскурсій та ін. При виборі форм роботи дошкільного навчального закладу з родинами вихованців враховуються життєва компетенція, соціальний і освітній рівень батьків, батьківський досвід, матеріальні статки сімей, кількість дітей в сім'ях та їхня стать, віковий склад і повнота родин, домінуюча роль матері чи батька та інші фактори. Батьки

виступають не як експерти чи спостерігачі роботи педагогів, а в ролі їхніх рівноправних партнерів і союзників. Стосунки з ними будуються на засадах відвертості, взаєморозуміння, гуманності [20; 59].

Конкретні напрями соціально-педагогічної роботи у дошкільному навчальному закладі так визначає О. Денисюк [23]:

- педагогізація соціально-культурного середовища мікрорайону;
- здійснення соціально-педагогічного патронату дітей мікрорайону, які не відвідують дошкільний навчальний заклад;
- забезпечення педагогічного всеобучу батьків та інших членів родини (дідусів та бабусь), опікунів, прийомних батьків, усіх, хто причетний до виховання дітей;
- допомога родині у вихованні дітей відповідно до запитів батьків та особливостей виховання в конкретній родині;
- організація змістовного дозвілля дошкільнят в ДНЗ та мікрорайоні;
- робота з попередження насильства в сім'ї над дітьми та робота з дітьми, які зазнали насильства;
- робота з дітьми з особливими потребами та їхніми батьками, створення сприятливого навчально-розвивального інклюзивного середовища;
- супровід процесу адаптації дитини та батьків до дошкільного навчального закладу;
- визначення психологічної готовності дітей до навчання в школі;
- посередницька роль у взаєминах дитини, родини з освітніми, соціокультурними закладами мікрорайону.

На нашу думку, точніше відображено сутність соціально-педагогічної роботи у дошкільному навчальному закладі визначає І. Рогальська [63]:

- робота з організації ефективної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу;
- робота по захисту прав дитини;
- робота з питань соціального розвитку дитини.

Розвиток соціальних навичок безпосередньо входить до першого і

третього напрямів, а опосередковано – і у другий. Тому, вважаємо завдання розвитку соціальних навичок дітей дошкільного віку прямим завданням соціального педагога дошкільного навчального закладу. Тобто, окрім традиційного навчально-виховного процесу у ДНЗ необхідно впроваджувати й спеціальні програми, спрямовані на вирішення соціально-педагогічних проблем/завдань, зокрема, і з розвитку соціальних навичок дітей четвертого року життя.

Т. Острячко [52] визначає наступні види соціально-педагогічної роботи у ДНЗ:

- діагностична та прогностична робота соціального педагога (соціально-педагогічні дослідження серед дітей дошкільного віку, батьків дітей, особливості процесу соціально-педагогічної діагностики, індивідуальна та групова діагностика);
- консультативна діяльність соціального педагога (завдання, принципи та види соціально-педагогічного консультування);
- соціально-перетворювальна робота соціального педагога (розвивальна групова робота з дітьми, ділові ігри, інтерактивні заняття для батьків, вихователів);
- профілактична робота соціального педагога (форми та методи профілактичної роботи, види соціально-педагогічної профілактики);
- підготовка просвітницько-профілактичних заходів для дітей, батьків, вихователів;
- організаційна робота (обстеження житлово-побутових умов соціально-незахищених категорій дітей та їх сімей, оформлення документації);
- організація соціальним педагогом змістовного дозвілля дітей (залучення дітей до секцій гуртків).

На думку В. Попової [60], соціальний педагог у дошкільному навчальному закладі – це новий тип педагога. Він допомагає вихованцю зрозуміти навколишній світ, піклується про формування моральних, загальнолюдських цінностей, аналізує процес формування особистості, процес

розвитку її нахилів та здібностей. Головне завдання соціального педагога дошкільного закладу – сприяти створенню соціально-сприятливого середовища для кожного вихованця.

Є очевидним, що важливий акцент у щоденній діяльності соціального педагога доцільно зробити на роботі з батьками. Спеціалістам служби необхідно навчити батьків співвідносити новоутворення дитячого віку з віковими і психологічними нормами, розпізнавати емоційні прояви у дитини, відпрацювати стилі реагування на такі прояви і поведінку, сформувати у батьків відповідальне ставлення до виконання батьківських обов'язків тощо.

Важливою сутнісною характеристикою соціально-педагогічної діяльності її гуманістичні цінності. Вони передбачають усвідомлення соціальним педагогом цінності й неповторності життя кожної людини, її права на гідне людське життя; визнання необхідності створення оптимальних умов для її життєдіяльності й життєзабезпечення. Власне, цінності соціально-педагогічної діяльності свідчать, на думку А. Капської, про її комплексний характер, гуманістичну природу і сутність [31].

У процесі практичної діяльності соціальні педагоги, зокрема соціальні педагоги дошкільних навчальних закладів, виконують різні соціально-педагогічні ролі. Аналіз нормативних документів і праць дослідників з проблем соціальної педагогіки дають підстави виокремити такі ролі соціального педагога:

- посередника, який сприяє взаєморозумінню між окремими дітьми, дорослими та їх оточенням;
- адвоката, захисника інтересів і законних прав дитини;
- помічника у вирішенні проблем, який допомагає розширити компетентність і здатність власними силами вирішувати певні проблеми;
- соціального терапевта й наставника дітей, сім'ї, оточуючих їх людей, який турбується про здоров'я сім'ї, її моральні загальнолюдські цінності, своєчасне вирішення проблем, що виникають;
- конфліктолога, який допомагає передбачити, уникнути, а в разі потреби

й вирішити конфліктні ситуації, що виникають у дітей;

- експерта в постановці соціального діагнозу й визначенні методів компетентного втручання;

- організатора індивідуального й групового соціального виховання особистості [63].

Окремою формою роботи соціального педагога у дошкільному навчальному закладі є патронаж. Форма допомоги патронаж – передбачає відвідування сім'ї вдома з діагностичними, контрольними, адаптаційно-реабілітаційними цілями, які дозволяють встановлювати і підтримувати тривалі зв'язки із сім'єю своєчасно виявляючи її проблемні ситуації й надаючи допомогу. Патронаж також доцільно використовувати у випадках, коли дитина через хворобу або інші причини довго не відвідує дитячий садок.

Основними формами індивідуальної роботи з членами сімей є: телефонні розмови, сімейні, індивідуальні візити в сім'ю: планові та без попереджень, зустрічі, інтерв'ювання, тестування, консультація, співбесіда, переадресація, доручення.

Таким чином зміст та форми роботи соціального педагога з розвитку соціальних навичок обумовлюються групою таких чинників: віком дитини, її індивідуальними особливостями, характеристикою сім'ї, в якій виховується дитина; проблемами, які існують в сім'ї, у дитини; видом соціального інституту (у нашому випадку – дошкільний навчальний заклад), що працює з дитиною, та загальною програмою навчально-виховного процесу ЗДО.

Основний зміст соціально-педагогічної роботи з формування й розвитку соціальних навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату складають адаптаційна робота (адаптація дитини та її сім'ї до ЗДО), розвивальна, реабілітаційна, профілактична робота, соціальне інспектування, соціальний супровід окремих категорій сімей. Вони реалізуються у практичній діяльності соціального педагога шляхом використання різноманітних методів, прийомів та форм соціально-педагогічної роботи, вибір яких обумовлений переліком вищезазначених чинників. Основними формами роботи щодо

формування соціальних навичок є індивідуальні та групові. Серед індивідуальних форм роботи важлива роль належить консультаціям та психотерапевтичним бесідам з батьками, подружжям та дітьми. Серед групових форм роботи слід відзначити групові заняття з елементами тренінгу, які можуть проводитися як з дітьми, так і з дітьми та їх батьками. В останні роки широко практикуються спільні тренінги батьків та дітей. Їх можна проводити у рамках батьківських зборів. Груповими формами роботи є також семінари, відеолекторії для батьків, спільна підготовка до свят тощо.

Наступний розділ роботи присвячений впровадженню у роботу ЗДО спеціальної програми з розвитку соціальних навичок дітей четвертого року життя.

РОЗДІЛ 2

ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ДОШКІЛЬНЯТ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

2.1. Дослідження ступеня сформованості соціальних навичок у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату четвертого року життя

Для дослідження ступеня розвитку соціальних навичок дітей з порушеннями опорно-рухового апарату четвертого року життя необхідно визначити критерії та показники сформованості таких навичок. Проведений у першому розділі теоретичний аналіз основ розвитку соціальних навичок та індивідуальних особливостей даної категорії дітей дозволив визначити наступні критерії:

- соціально-побутовий;
- соціально-комунікативний;
- адаптаційний (адаптованість дитини до ЗДО).

Тобто ми передбачаємо, що, якщо у дитини сформовані соціально-побутові, соціально-комунікативні та адаптаційні навички, відповідні її віку, то ступінь розвитку соціальних навичок даної дитини вважаємо достатнім.

Для оцінювання кожного критерію визначено наступні показники:

1. Соціально-побутовий критерій: оволодіння навичками самообслуговування (навички догляду за собою; навички, пов'язані з прийомом їжі; навички догляду за приміщенням та власними речами); охайність та культура поведінки у побуті.

2. Соціально-комунікативний критерій: доброзичливе й зацікавлене ставлення до партнера по спілкуванню; вміння говорити і слухати співрозмовника; знання певних норм і правил спілкування.

3. Адаптаційний критерій (адаптація дитини до ЗДО): ступінь емоційного комфорту дитини під час перебування у закладі дошкільної освіти (бажання йти у садок, активність, добрий настрій, комунікабельність, відсутність проблем зі сном, їжею).

Звичайно, соціальні навички дитини четвертого року життя не обмежуються визначеними критеріями та показниками. Взагалі, відслідкувати ступінь розвитку всіх соціальних навичок практично неможливо. Втім, означені показники дадуть можливість зробити певний діагностичний зріз перед впровадженням програми, тобто «покажуть» картину соціальної компетентності дітей з порушеннями опорно-рухового апарату четвертого року життя.

Ми не претендуємо на абсолютність результатів щодо даного феномену, бо маємо на меті не стільки діагностичну точність, скільки підвищення рівня соціальної компетентності дитини з порушеннями опорно-рухового апарату. Діагностичний зріз (констатувальний експеримент) проводиться не як самоціль, а як засіб для подальшої перевірки ефективності впровадженої програми з розвитку соціальних навичок. На контрольному етапі передбачається повторний діагностичний зріз, результати якого, у порівнянні з результатами констатувального експерименту, покажуть наявність і суттєвість змін (якщо такі відбудуться).

Для оцінювання визначених показників було використано наступні діагностичні методи:

- спостереження (за дітьми, сім'ями);
- опитування (вихователів, дітей та їх батьків);
- аналіз продуктів діяльності (дитячих малюнків).

Спостереження особливо важливе для діагностування дітей, оскільки їх дуже складно експериментально дослідити. З огляду на це російський учений М. Басов у 20-ті роки ХХ ст. для спостереження за ними розробив методику, використавши такі принципи: максимально можливе фіксування об'єктивних зовнішніх виявів; спостереження цілісного безперервного процесу, а не його

частин; вибірковість фіксування результатів (відповідно до завдань дослідження). Реєструвати, на його думку, слід не лише зовнішні вияви, а й внутрішні стимули, які їх зумовлювали, а також обставини спостереження [7].

Спостереження – метод вивчення психічних особливостей індивідів на основі фіксації проявів їх поведінки. Предметом спостережень є вербальні та невербальні акти поведінки, що проявляються у ситуації або середовищі. Належно зафіксовані, вони стають характеристиками інтелектуального й особистісного розвитку, динаміки досягнень, вираженості станів тощо.

Вивчаючи дітей, дослідник може спостерігати:

- мовну діяльність (зміст, послідовність, тривалість, частоту, спрямованість, інтенсивність);
- експресивні реакції (виразні рухи обличчя, тіла);
- положення тіла у просторі (переміщення, нерухомість, дистанцію, швидкість, напрямок рухів);
- фізичні контакти (торкання, поштовхи, удари, спільні зусилля).

Важливу роль при цьому відіграє спостережливість – здатність помічати істотні, характерні, а також малопомітні властивості предметів і явищ.

Наукове спостереження відрізняється від життєвого такими властивостями:

- цілеспрямованістю, оскільки спостерігач повинен чітко розуміти, що і для чого він сприйматиме, інакше його діяльність буде реєстрацією окремих подразників, а істотний матеріал не буде враховано;
- систематичністю, що дає змогу розрізнити випадкове і типове, закономірне;
- планомірністю, що обумовлює, як, коли, де, за яких умов здійснити спостереження;
- аналітичністю, яка не тільки констатує факти, а й пояснює, виявляє їх психологічну природу;
- реєстрацією результатів, що виключає помилки пам'яті, допомагає уникати суб'єктивізму висновків і узагальнень;

- оперуванням системою однозначних понять, спеціальних термінів, що сприяють чіткому і недвозначному позначенню матеріалу, який спостерігається, а також однаковості можливих інтерпретацій.

Наукове спостереження передбачає, що одержані дослідником у певних умовах дані з великою імовірністю будуть підтверджені іншими дослідниками, якщо вони працюватимуть в аналогічних умовах з тим самим об'єктом спостережень.

Перевагами спостереження як методу психолого-педагогічного дослідження є: велика кількість інформації, яку збирають (забезпечує аналіз вербальної інформації, дій, рухів, учинків); збереження природності умов діяльності; допустиме використання різноманітних технічних засобів; необов'язкове отримання попередньої згоди досліджуваних; недоліками – суб'єктивізм, оскільки результати залежать від досвіду, наукових поглядів, кваліфікації, інтересів, пристрастей, працездатності дослідника; неможливість контролювати ситуацію, втручатися у перебіг подій без їх перекручувань; значні витрати часу через пасивність спостерігача.

Незважаючи на недоліки, спостереження виявляється одним з небагатьох методів діагностики, що є доречними при роботі з дітьми четвертого року життя.

Опитувальні методи (інтерв'ю, анкетування) широко застосовують для отримання психологічної інформації, оскільки за короткий проміжок часу можна зібрати достатньо стандартизований значний фактичний матеріал. За допомогою опитування та анкетування отримують не тільки фактологічну інформацію, а й відомості про мотиви поведінки людей, їх ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, плани на майбутнє та оцінки минулого. При їх проведенні можна моделювати будь-які необхідні дослідникові ситуації [40].

Метод інтерв'ю (інтерв'ювання) застосовують для реалізації багатьох дослідницьких цілей, а різноманіття отримуваних за його допомогою психологічних фактів свідчить про значний його потенціал.

Інтерв'ювання (англ. interview – зустріч) – метод одержання інформації у процесі усного безпосереднього спілкування, який передбачає реєстрацію та аналіз відповідей на питання, вивчення особливостей невербальної поведінки опитуваних [40].

Анкетування (франц. enquête, букв. – розслідування) – проведення опитування у письмовій формі за допомогою заздалегідь підготовлених бланків. Уперше анкетування у психодіагностиці застосував у 80-ті роки XIX ст. англійський учений Френсіс Гальтон (1822-1911), який вивчав походження розумових якостей особистості за самозвітом опитуваних. У сучасній психології анкетування вважають допоміжним методом дослідження, а у соціології, демографії воно забезпечує до 80 % інформації [51].

Перед письмовим опитуванням необхідно ретельно підготувати анкету, що передбачає: аналіз теми, виокремлення проблем анкетування; розроблення пробної анкети з більшістю відкритих питань; пілотажне анкетування та аналіз його результатів; уточнення формулювань інструкцій і змісту питань; анкетування; узагальнення та інтерпретацію результатів, підготовку звіту [40; 51].

У нашому випадку передбачалось проведення пілотного інтерв'ю та анкетування батьків дітей з порушеннями опорно-рухового апарату четвертого року життя з метою оцінювання визначених показників.

Аналіз дитячих малюнків. Малюнок – зображення, виконане від руки за допомогою графічних коштів (контурної лінії, штриха, плями або їх різних поєднань), є важливим засобом пізнання дійсності. Існують численні різновиди малюнка, які розрізняються по методах малювання, темах, жанрах, призначенні, техніці і особливостях виконання. У малюнку зафіксований процес відображення людиною навколишнього його світу і його внутрішнього стану, змісту фантазій, уяви. Малюнок відображає рівень образного розвитку і рівень графічної культури, а також служить засобом проникнення в суть явищ, духовне освоєння природи, втілення філософських, соціальних, політичних,

етичних і естетичних ідей. У той же час малюнок є і естетичне явище, що має тривалу історію, яка нараховує тисячі років [66].

У дослідженні онтогенеза дитячого малюнка було встановлено, що процес розвитку дитячої зображальної творчості проходить ряд стадій. Можна виділити основні стадії малюнка, однак всередині кожної стадії можна розрізнити деякі проміжні підстадії. Нас цікавить друга стадія – стадія примітивного зображення (3-4 років). Спроби дітей що-небудь намалювати на першій стадії ще не досягають успіху, але через деякий час з каракулів вимальовуються фігури, близькі до геометричних – трикутникам, куклям, квадратам і прямокутникам. Ці фігури ще дуже нерівні, але діти починають осягати важливий факт: за допомогою ліній можна створити зображення, що розрізняються за формою, які можуть нагадувати що-небудь. Наприклад, намальовані куклі нагадують камушки або гудзики. Третя – стадія схематичного зображення (4-9 років) [40].

Окрім врахування опорних елементів, описаних у спеціальних методиках, необхідно провести обговорення намальованого з самими дітьми. Здійснюються спостереження за зовнішніми проявами поведінки: особливостями відтінку голосу дитини, положенням її тіла, виразом обличчя, жестами, диханням, паузами. Мовчання може означати контроль, обдумування, пригадування, тривогу, страх або усвідомлення чого-небудь. Можна використовувати ці ознаки в наступній роботі.

Описані вище методики діагностики було використано під час проведення констатувального та контрольного етапів експерименту.

Базою дослідження було обрано комунальний заклад дошкільної освіти комбінованого типу № 281 м. Запоріжжя. У дослідженні взяли участь дві молодші групи дитячого садку – одна група (21 дитина) – стала експериментальною; друга група (22 дитини) – контрольною. Вихованці обох груп – діти четвертого року життя. Приблизно половина з цих дітей зараховані у дошкільний навчальний заклад у 2019 навчальному році, тобто це діти, які раніше не відвідували ЗДО. Інші – випускники ясельної групи даного закладу.

Констатувальний етап відбувся у жовтні 2019 року. Було досліджено дітей обох груп за визначеними критеріями за допомогою вищеописаних методів діагностики. Перший критерій – соціально-побутовий – перевірявся за допомогою спостереження за дітьми у процесі перебування у групі дитячого садку, опитування батьків та спеціалістів, які працюють з цими дітьми.

Протягом двох тижнів ми спостерігали за дітьми, зокрема за їх вмінням одягатися/роздягатися; за розвитком їх гігієнічних навичок (відвідування туалетної кімнати, миття рук тощо); культурою поведінки за столом; вивчалась їх охайність, культура поведінки у побуті. Залежно від того, на якому рівні розвитку знаходились конкретні навички, дітям виставлялись бали (навик сформовано – 2 бали; навик на середньому рівні – 1 бал; навик не сформовано взагалі – 0 балів). Таким же чином проходило й опитування батьків та спеціалістів. Їм було запропоновано оцінити кожний показник за двобальною шкалою. Після цього отримані дані узагальнювались, підраховувались бали. Дітей, які отримували 2 бали відносили до достатнього рівня; 1 бал – до середнього; 0 балів – до низького рівня. Таким чином, кожна дитина одночасно могла потрапити і у групу з достатнім рівнем, і з середнім, і з низьким, в залежності від ступеня сформованості того чи іншого навичку. Отримані дані спостереження та опитування співвідносились між собою і в результаті отримували більш точну картину сформованості навичку.

Отже, оцінювання за першим показником – навички самообслуговування – показало наступні результати (табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

Рівні сформованості навичок самообслуговування
(соц.-побут. критерій) у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	19,05	18,18
Середній	52,38	50,00
Низький	28,57	31,82

Як бачимо, щодо рівнів сформованості навичок самообслуговування рівні дітей обох груп відрізняються не суттєво та складають: достатній рівень – у 19,5 % експериментальної групи та 18,18 % – контрольної; середній рівень – у 52,38 % експериментальної та 50 % контрольної групи; низький рівень – у 28,57 % експериментальної та 31,82 % контрольної групи.

Оцінювання другого показника показало наступні результати (табл. 2.2.).

Таблиця 2.2.

Охайність та культура поведінки у побуті
(соц.-побут. критерій) у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	23,81	27,27
Середній	57,14	50,00
Низький	19,05	22,73

З таблиці бачимо, що достатній рівень притаманний 23,81 % дітей експериментальної групи та 27,27 % - контрольної; середній рівень – 57,14 % експериментальної та 50 % контрольної групи; низький рівень – 19,05 % експериментальної та 22,73 % контрольної.

Усереднення обох показників показало рівні за соціально-побутовим критерієм (табл. 2.3.).

Таблиця 2.3.

Рівні за соціально-побутовим критерієм, у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	21,43	22,73
Середній	54,76	50,00
Низький	23,81	27,28

Як бачимо з таблиці, рівні сформованості соціальних навичок за соціально-побутовим критерієм розподілились таким чином: достатній рівень

21,43 % у експериментальній групі та 22,73 % – у контрольній; середній рівень – у 54,76 % експериментальної та 50 % контрольної групи; низький рівень – у 23,81 % експериментальної та 27,28 % контрольної групи. Різниця між експериментальною та контрольною групами спостерігається, але не надто суттєва.

Дослідження за другим критерієм – соціально-комунікативним – передбачало використання спостереження, співбесіди з дітьми, їх батьками та вихователями. Оцінювання відбувалося таким же чином, як і при оцінюванні показників першого критерію. Тобто, сформованість навичку (або наявність ознаки) оцінювалось у два бали, часткова сформованість (або часткова наявність) – в 1 бал; відсутність навичку (відсутність ознаки) взагалі – 0 балів.

Оцінювання за першим показником (доброзичливе й зацікавлене ставлення до партнера по спілкуванню) показало такі результати: достатній рівень виявлено у 28,57 % дітей експериментальної та 27,27 % - контрольної групи; середній рівень – у 57,14 % експериментальної та 59,09% контрольної; низький рівень у 14,29% експериментальної та 13,64 % контрольної групи.

Оцінювання за другим показником – вміння говорити і слухати співрозмовника показало дещо нижчі результати: достатній рівень виявлено у 23,81 % дітей експериментальної та 22,73 % контрольної групи; середній рівень – у 47,62 % експериментальної та у 50 % контрольної; низький рівень – у 28,57 % експериментальної та 27,27 % контрольної групи.

Оцінювання за третім показником (знання певних норм і правил спілкування) показало наступні результати: достатній рівень виявлено у 14,29 % дітей експериментальної та 13,64 % дітей контрольної групи; середній рівень – у 57,14 % експериментальної та 59,09 % контрольної групи; низький – у 28,57 % експериментальної та 27,27 % контрольної групи.

Узагальнюючи дані за всіма показниками другого критерію отримано наступні результати (табл. 2.4.).

Як бачимо зі зведеної таблиці, результати обох груп суттєво не відрізняються та складають: достатній рівень – 22,22 % дітей

експериментальної та 21,21 % контрольної групи; середній рівень – у 53,96 % експериментальної та 56,06 % контрольної групи; низький рівень – у 23,81 % експериментальної та 22,73 % контрольної групи.

Таблиця 2.4.

Рівні за соціально-комунікативним критерієм, у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	22,22	21,21
Середній	53,96	56,06
Низький	23,81	22,73

Дослідження за третім – адаптаційним критерієм – передбачало використання спостереження та аналіз дитячих малюнків.

За результатами спостереження за процесом адаптації дітей до дошкільного навчального закладу отримали наступні дані: достатній рівень виявлено у 19,05 % дітей експериментальної та 18,18 % контрольної групи; середній рівень – у 57,14 % експериментальної та 59,09 % контрольної; низький рівень у 23,81% експериментальної та 22,73% контрольної групи.

Аналіз дитячих малюнків та співбесіда з дітьми під час малювання показало наступні результати: достатній рівень виявлено у 23,81 % дітей експериментальної та 22,73 % контрольної групи; середній рівень у 52,38 % експериментальної та 54,54 % контрольної групи; низький – у 23,81 % експериментальної та 22,73 % контрольної групи.

Отже, за третім критерієм отримали такі результати (табл. 2.5.).

Таблиця 2.5.

Рівні за адаптаційним критерієм, у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	21,43	20,46
Середній	54,76	56,81
Низький	23,81	22,73

Таким чином, за адаптаційним критерієм результати обох груп також суттєво не відрізняються та складають: достатній рівень – 21,43 % експериментальної групи та 20,46 % контрольної групи; середній рівень – 54,76 % експериментальної та 56,81 % контрольної групи; низький рівень – у 23,81 % експериментальної та 22,73 % контрольної групи.

Вирахування середніх значень за всіма критеріями дало результати констатувального експерименту взагалі (табл. 2.6.).

Таблиця 2.5.

Результати констатувального експерименту, у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	21,69	21,47
Середній	54,49	54,29
Низький	23,81	24,25

Отже, за результатами констатувального експерименту рівні сформованості соціальних навичок дітей четвертого року життя не мають суттєвої різниці у контрольній та експериментальній групах та розподілилися наступним чином: достатній рівень виявлено у 21,69 % експериментальної та 21,47 % контрольної групи; середній рівень – у 54,49 % експериментальної та 54,29 % контрольної; низький рівень – у 23,81 % експериментальної та 24,25 % контрольної групи.

Дані констатувального експерименту підтверджують необхідність цілеспрямованого розвитку соціальних навичок у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату четвертого року життя в умовах дошкільного навчального закладу та зумовлюють розробку та впровадження у роботу ЗДО соціально-педагогічної програми відповідного напрямку. Тому наступний підрозділ присвячений означеній програмі.

2.2. Розробка та впровадження програми формування соціальних

навичок у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах ЗДО

У результаті теоретичного осмислення проблеми соціального становлення дитини з порушеннями опорно-рухового апарату четвертого року життя та експериментального дослідження ступеня розвитку соціальних навичок дітей молодшого дошкільного віку виникла необхідність складання та впровадження у практику ЗДО соціально-педагогічної програми з розвитку таких навичок.

Програма складалася з таких етапів:

- підготовчий;
- етап постановки цілей та завдань;
- етап реалізації програми;
- контрольний етап.

Термін реалізації програми – 6 місяців (жовтень - березень).

Цільова аудиторія – діти четвертого року життя з порушеннями опорно-рухового апарату, їх батьки.

Мета програми – підвищення рівня сформованості соціальних навичок дітей з порушеннями опорно-рухового апарату четвертого року життя.

Завдання програми:

- розвиток соціально-побутових навичок;
- розвиток комунікативних навичок;
- сприяння адаптації дітей четвертого року життя до ЗДО.

Основні напрями роботи за програмою:

- корекційно-розвивальна робота з дітьми;
- робота з батьками.

Принципи соціально-педагогічної роботи з розвитку соціальних навичок дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату:

- принцип особистісного центрування соціально-педагогічної роботи, який передбачає розглядати особистість кожної дитини як унікальної в своєму

соціальному становленні, здатної самостійно зробити свій соціальний і екзистенційний вибір;

- принцип персоніфікації, який передбачає вибір завдань і засобів роботи, адекватних соціальної ситуації кожної дитини;

- принцип оптимістичній стратегії передбачає, що суб'єкти соціально-педагогічної роботи розглядають розвиток дитини з урахуванням того позитивного соціального досвіду, яким вона володіє, при цьому повинні домінувати переконання в позитивному її розвитку;

- принцип соціального загартовування, який одночасно є і принципом виховання, передбачає включення вихованців у ситуації, що вимагають вольового зусилля для подолання негативного впливу соціуму, оволодіння певними способами його подолання, адекватних індивідуальним особливостям дитини, формування соціального імунітету, стресостійкості, рефлексивної позиції.

Методи, що застосовуються на заняттях:

1. Комунікативні ігри.
2. Рухливі ігри, ігри на координацію.
3. Психогімнастичні вправи.
4. Ігри на розвиток тонкої (дрібної) моторики руки.
5. Ігри на розвиток мислення, ігри з правилами.

Програма розрахована на групу 7-10 дітей 4 року життя (молодша група). Тривалість одного заняття 20-25 хвилин. Заняття проводились в кабінеті психолога або в актовому (спортивному) залі.

Структура кожного заняття:

1. Комунікативна гра-вітання – 5хв.
2. Основна частина (1-2 гри, 1-2 психогімнастичні вправи) – 10-15 хв.
3. Ритуал прощання – 2-3 хв.
4. Рефлексія – 1-2 хв.

Перший блок програми стосувався розвитку навичок самообслуговування. Самообслуговування – це початок трудового виховання

дошкільника. Формування навичок самообслуговування має першорядне значення для психічного розвитку дитини в цілому, а для дитини з порушеннями опорно-рухового апарату – це вдвічі важливіше. Оволодіння практичними навичками самообслуговування (вміння одягатися і роздягатися, доглядати за собою, користуватися туалетом, самостійно приймати їжу, вмиватися тощо) безпосередньо впливає на самооцінку дитини, є важливим кроком на шляху до його незалежності [16; 17].

На жаль, останнім часом все більше батьків занадто опікають свою дитину. Деякі батьки часто роблять все за дітей (одягають, годують та ін.), вважаючи, що їх дитина не впорається або просто поспішаючи куди-небудь. Це призводить до того, що у дитини не розвивається самостійність в навичках самообслуговування. У зв'язку з вищесказаним постає проблема розвитку навичок самообслуговування у дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату.

Молодший дошкільний вік – особливий період в житті дитини. У віці 3-4 років у дитини починає складатися свідоме управління своєю поведінкою. Значно підвищується активність, а прагнення до самостійності стає основною характеристикою віку («Я сам! Я хочу! Я вмію! Я теж буду») Дитина починає вірити в свої можливості. Уже може намічати мету, але її увага як і раніше залишається нестійкою, вона все так само швидко відволікається, стомлюється. Особливий інтерес дитина проявляє до людей, які виконують будь-яку роботу [36].

Формування соціальних, зокрема, соціально-побутових навичок є комплексною і багатовекторною корекційно-розвитковою задачею, що покликана сприяти компенсації порушених або втрачених функцій для забезпечення незалежного існування, практичної підготовки дітей до самостійного життя і господарсько-побутової праці, формування у них знань, умінь і навичок, які сприятимуть їх успішній соціально-середовищній адаптації та інтеграції в суспільство. Тобто, по суті, формування соціальних навичок є

важливою складовою соціальної та соціально-побутової реабілітації дитини з порушеннями опорно-рухового апарату.

Дослідники різнобічно трактують зазначену складову соціально-побутової реабілітації. По-перше, Л. Шипіцина передбачає розвиток цих навичок на рівні дієздатної людини (при цьому враховуються можливості інтелектуального розвитку). Зазначений автор до навичок соціально-побутового орієнтування включає наступні здатності (визначення частин тіла людини; власної адреси і членів своєї сім'ї; орієнтування в частинах приміщення; обізнаність у побуті та вміння в ньому орієнтуватись; орієнтування на вулиці; поінформованість про флору й фауну; орієнтування в часі; засвоєння соціальних норм і правил поведінки) [73, 365].

По-друге, науковець Н. Рябова підходить до визначення соціально-побутового орієнтування як цілісної ієрархічної системи соціально-побутових потреб і мотивів, які задають структуру цінностей і суб'єктивних смислів, специфіку відносин зі світом і ставлення суб'єкта до світу, його основну лінію поведінки [64, 105].

По-третє, окремі дослідники (Н. Груніна, О. Леус, Н. Чаплигіна, Є. Чуніхіна,) виділяють три групи показників корекційно-виховної роботи, спрямованої на формування соціально-побутового орієнтування: соціально-побутові навички в умовах дому; соціально-побутові навички поза домом; розвиток навчальних навичок і навичок трудової діяльності [70, 21].

Причому окреслений вище перелік варіюється різними підходами до змісту сформованих соціально-побутових навичок. Так, зокрема В. Денискіна визначає соціально-побутове орієнтування як комплекс умінь і знань, безпосередньо пов'язаних з організацією власної поведінки і спілкування з оточуючими людьми в різних соціально-побутових ситуаціях. Дослідники Н. Дементьєва та О. Холостова, зважаючи на порушення опорно-рухового апарату в дітей, визначають соціально-побутове орієнтування як таке, що: дає орієнтир у можливостях до проживання в конкретних умовах; розкриває

перспективу здатностей до здійснення життєдіяльності; показує необхідність докладання відповідних зусиль [69, 219].

Таким чином, для дослідження проблеми формування соціально-побутових навичок у дітей із порушеннями опорно-рухового апарату цей підхід є основоположним. Адже зазначена категорія дітей відчуває особливі труднощі при оволодінні соціально-побутовими навичками. Порушення рухового і психічного розвитку, ускладнення, яких зазнають діти в повсякденному практичному житті, гіперопіка з боку батьків – все це знижує їх мотивацію до оволодіння соціально-побутовими навичками. Несформованість мотивації до соціально-побутових навичок може стати в майбутньому передумовою розвитку бездіяльного способу життя, який гальмуватиме подальше оволодіння трудовими і професійними навичками.

В успішному формуванні навичок самообслуговування велике значення мають умови. І тут важливо все: зручний одяг і взуття дітей, обладнання. З перших же днів перебування дітей в дитячому садку ми почали працювати з батьками. З'ясувалося, що близько 70% батьків не надають серйозного значення вихованню самостійності у дітей і, вважаючи їх надто маленькими або нездатними, намагаються все зробити за них самі. Інші, розуміючи значення виховання самостійності в розвитку дитини, все ж проявляють нетерпіння і роблять за дитину те, з чим вона може впоратися сама. Пояснюють вони це тим, що вранці поспішають на роботу, а ввечері втомлюються, і повільність дітей їх дратує.

Для того щоб батьки зрозуміли важливість виховання самостійності ми організували ряд консультацій, індивідуальні бесіди, під час яких пояснили батькам, що сім'я – перше товариство, де формується характер дитини, його моральні якості, звички, життєво необхідні навички.

Навички самообслуговування, як і будь-які інші навички, утворюються не відразу. Для того щоб діти навчилися правильно і добре вмиватися, одягатися, потрібно, щоб діти добре зрозуміли, як це слід робити. Потім потрібно постійно тренувати їх в цій роботі. У міру формування навичок можна поступово

переходити від показу до докладних словесних пояснень. Але важливо не тільки тренувати дітей в самообслуговуванні, а й перевіряти, як вони виконують цю роботу. Ми домагалися, щоб діти зрозуміли, що вони роблять потрібну для оточуючих їх дорослих і однолітків справу. Якщо діти довго одягаються, у них скорочується час для ігор; залишили неприбраними іграшки - няні важко, незручно мити підлогу. Це дозволяє виховувати в дітях дбайливість, почуття відповідальності, прагнення робити все добре, щоб допомогти іншим.

Практика показує, що при виконанні операцій самообслуговування діти, надягаючи речі або прибираючи іграшки, роблять безліч зайвих, безладних рухів. Вони витрачають багато енергії, а якість роботи залишається низькою. Тому, перевіряючи, як справляються діти з самообслуговуванням, потрібно вчити їх уникати зайвих рухів.

Оцінюючи те, як дитина вмилася, прибрала іграшки, як повісила білизну, недостатньо їй сказати: «Молодець» або «Неправильно». Оцінка трудової діяльності повинна містити в собі підкреслення в даний момент досягнень дитини і того, що ще погано виходить. Не слід хвалити дітей за те, що похвали не заслуговує. Треба мати на увазі, що об'єктивна оцінка допомагає зміцнювати у дітей бажання робити все самим, прагнення працювати краще, вміння долати труднощі, досягати результату.

Основна діяльність маленьких дітей – гра. Ми намагалися її організувати так, щоб діти в іграх опановували вміння, необхідними в самообслуговуванні. Для ляльок шили сукні, в'язали кофтинки з гудзиками. Спочатку в присутності дітей самі одягали ляльок на прогулянку, роздягали їх, укладали спати, показували способи застібання і розстібання одягу, кілька сповільнюючи дії і супроводжуючи їх поясненнями. Потім у спільній з дитиною грі пропонували їй виконати ту чи іншу дію.

Для того щоб діти навчилися шнурувати черевики, необхідно було розвинути дрібну мускулатуру рук. Для цього ми використовували дидактичні ігри «Шнуровка», «Рамки і вкладиші», «Мозаїка» тощо. При формуванні

навичок одягання і роздягання, перш за все, вчили дітей послідовно і раціонально виконувати дії. У роздягальні повісили ілюстрації з алгоритмом одягання і роздягання. Пояснювали, що перш ніж надіти гольфи, треба зібрати їх гармошкою, а надягати починати з носка; перш ніж взуватися, сандалі треба поставити так, щоб вони «дивилися один на одного, а не сердилися б, не відверталися»; щоб правильно надіти футболку, светр, потрібно спочатку визначити, де у них перед; куртку слід спочатку розкласти на лавці, а потім одягати, тощо. Одночасно з поясненням показували дітям, як зібрати гармошкою гольфи і правильно натягнути їх, як визначити перед футболки (по малюнку, по коміру тощо) і як правильно надіти її. Все це допомогло дітям швидше оволодівати необхідними навичками одягання. Поступово ми перейшли від безпосередньої допомоги до нагадування, намагалися робити це ненав'язливо, щоб не відволікати інших дітей. Наприклад, якщо діти неправильно надягали колготки, говорили їм: «Перевірте і покладіть їх на коліна так, щоб зверху був один шов». Навчаючи дітей навичкам самообслуговування, не забували про такий ефективний прийом, як заохочення.

Формуючи навички самообслуговування, ми виховували і дбайливе ставлення до речей. Показували і розповідали, як треба складати речі, вішати в шафу, використовували художню літературу («Федорине горе», «Мійдодир», «Маша рукавицю наділа...»).

Вчили самостійності дітей і під час їжі, використовуючи такі прийоми, як показ з поясненням. Так, обідаючи за одним столом з дітьми, показували, як правильно їсти, як тримати ложку, вилку, пропонували взяти ложку так, як це робить вихователь. Використовували ігрові прийоми. Наприклад, вносили в групу нову ляльку, Петрушку, які дуже хотіли навчитися правильно тримати ложку, просили показати ляльці Каті, як треба тримати ложку. Проводили серію дидактичних ігор: «пригостити ляльку чаєм», «Нагодуємо ляльку» і ін. Показували дітям невеликі вистави, наприклад: «Як лисеня пішов на день народження до зайчика», «Як ведмедик навчався ложку тримати». Постійно приділяли увагу вихованню культурних звичок.

У програмі дитячого садка поставлена задача вдосконалення досвіду миття рук і вмивання. Формуючи навички вмивання, важливо не обмежувати дитячої самостійності. Перший час ми виявляли більшу активність, ніж дитина. Підвівши малюка до умивальника, ми говорили: «Ти умивайся сам, а я тобі допоможу, а то у тебе дуже брудні руки». При цьому непомітно для дитини допомагали йому акуратно і чисто вмитися. Навчання дітей навичкам вмивання відбувається поступово. У перші дні ми показували і пояснювали лише найпростіші дії (змочити руки водою, потерти долоні і тильну частину рук). Обов'язково використовували ігрові прийоми: на прохання вихователя няня вчила ляльку Степашку мити руки: загорнула рукави, включила воду тонкою цівкою і стала мити руки з обох сторін, а вихователь пояснював її дії. Уже через два місяці у дітей утворилися досить міцні вміння, що дало можливість ускладнювати вимоги, наприклад, вчити їх загортати рукави (спочатку з допомогою дорослого). У міру оволодіння окремими дітьми цим навиком ми залучали їх до допомоги одноліткам, пред'являли вищі вимоги до якості миття. Також поступово привчали дітей правильно користуватися рушником: показували, як потрібно тримати рушник, як витиратися, заохочували тих, які роблять це правильно. Після закінчення ми звертали увагу дітей на їх зовнішній вигляд, відзначали, що вони стали чисті, акуратні. В результаті майже всі діти без нагадування йшли мити руки, самостійно засуваючи рукава, правильно користувалися милом і водою, витирали руки рушником.

Таким чином, використання показу, пояснення, ігрових прийомів, читання художньої літератури забезпечувало поступове формування навичок самообслуговування.

Для проведення формувального експерименту було також використано корекційно-розвивальну програму О. Кононко [36], яку було адаптовано у розділі розвитку соціальної компетентності.

Блок з розвитку соціально-комунікативних навичок включає в себе три розділи:

I розділ: «Хто я?». Завдання: сформувати уявлення дитини про свою індивідуальність, характерні особливості і переваги. Оптимізація розвитку позитивної «Я»-концепції.

II розділ «Я та інші». Завдання: 1) розвиток здібностей усвідомлювати почуття інших людей і розуміти їх; 2) навчання дітей підтримувати контакти, володіти етично цінними формами і способами поведінки.

III розділ «Ми-разом!». Завдання: 1) розвиток навичок конструктивної взаємодії; 2) виховання здатності до взаємовиручки і взаємодопомоги; 3) розвиток здатності до співпереживання.

У відповідності з поставленими завданнями все заняття будуються у цікавій для дітей формі. Відпрацювання необхідних навичок здійснюється через активну участь кожної дитини в вправах, під якими розуміється застосування системи методів, прийомів, форм, що дозволяють здійснювати корекційно-розвиваючий вплив на дітей.

Кожне заняття закінчується релаксаційним комплексом для зняття психоемоційної напруги, переходу зі збудженого стану в спокійне.

Інформацію про ігри та вправ на заняттях можна варіювати в залежності від емоційного настрою і фізичного самопочуття дітей. Незалежно від змісту всі заняття мають єдину структуру, яка визначає послідовність етапів.

Орієнтовний етап вирішує наступні завдання: 1) згуртування групи; 2) розкріпачення учасників; 3) зняття негативного настрою.

Корекційний етап, що включає в себе наступні завдання: 1) підвищення впевненості в собі; 2) розвиток емоційної довільності в комунікативній сфері; 3) корекція непродуктивних форм спілкування.

Релаксаційний етап включає в себе наступні завдання: 1) зняття м'язових затискачів, розвиток почуття власного тіла; 2) зниження психоемоційного напруження, тривожності; 3) розвиток уяви, сприйняття.

На етапі рефлексії відбувається підведення підсумків (отримання зворотного зв'язку) і закріплення отриманих навичок.

Так як основним, провідним видом діяльності в даному віці є гра, то і всі проведені нами заняття були в ігровій формі. Під час занять діти могли сидіти в колі (на килимі) або за столами, пересуватися по ігровій кімнаті – в залежності від ходу заняття.

Отже, розглянемо більш докладно використовувані нами на кожному занятті методи і прийоми. Використовувалися ігрові вправи, навчальні ігри, сюжетно-рольові ігри, рухливі ігри, прийоми релаксації, етюди, програвання ситуацій, театралізації, музикотерапія.

Використання методу музикотерапії було направлено на надання сприяння розвитку комунікативних умінь дошкільнят і включало прослуховування музики, ритмічні танці під сучасну музику, музичний супровід при релаксації, етюдах.

На занятті «Що таке дружба» під час колективної творчості «Дружба квітів» дошкільнята прослуховували пісні про дружбу, що сприяло формуванню доброзичливого ставлення між дітьми, бажання працювати в колективі, спільно. Дана робота була спрямована на виховання у дітей естетичного почуття, позбавлення від комплексів, спонукання до дбайливого і уважного ставлення до однолітків, розвиток бажання взаємодіяти в процесі роботи.

На занятті «Танцювальний марафон» діти виконували під музичний супровід танець «Чотири стихії». Коли чули слово «Вода» - витягали руки вперед; слово «Земля» - опускали руки вниз; слово «Повітря» - піднімали руки вгору; слово «Вогонь» - руки розводили в сторони. Дана вправа сприяло розвитку рухового розкріпачення, зняття емоційної напруги.

Метод музикотерапії використовувався для розвитку емоційно-вольової сфери, виховання у дітей естетичного почуття, позбавлення від комплексів.

Ігровий метод – це метод впливу на виховання дітей з використанням гри. Даний метод дозволив опанувати діалогом, сприяв поліпшенню координації рухів, поліпшення комунікативних здібностей спілкування, розвитку

згуртування групи. Мета гри не міняти і не переробляти дитину, а дати можливість «прожити» хвилюючі її ситуації.

Пояснення ігрової ситуації дозволяє дошкільнику усвідомити правильну поведінку, а прояв рухової активності сприяє тому, щоб дати вихід накопиченій агресії, яку дитина поступово вчиться контролювати.

На занятті «В гості до одного» використовувалася рухова гра «Жужа», яка дозволила навчити дітей бути менш образливими, формувала адекватну самооцінку. Сенс гри полягав у тому, що «Жужа» сидить на стільці з рушником в руках, всі інші бігають навколо неї, кривляються, дразнять, доторкаються до неї. «Жужа» терпить, але коли їй все це набридає, вона схоплюється і починає ганятися за кривдниками, намагаючись зловити того, хто образив її більше всіх, він і буде «Жужею».

Заняття «Урок ввічливості». На цьому занятті діти грали в сюжетно-рольову гру «Чарівні водорості». Кожен учасник по черзі намагався проникнути в коло, утворений дітьми. Водорості розуміли людську мову і відчували дотику і могли розслабитися і пропустити в коло, а могли і не пропустити його, якщо їх погано попросили. Дана гра спрямована на зняття тілесних бар'єрів, розвиток вміння домагатися мети.

Проведення подібних ігор з дітьми сприяє розвитку їх «емоційного інтелекту», допомагає створити в групі дружню атмосферу взаємодопомоги, довіри, доброзичливого і відкритого спілкування дітей один з одним. Ігровий метод є провідним в дошкільному віці, а навчання в грі, доступно і цікаво дітям, ігрове спілкування спрямоване на вдосконалення взаємодії в звичних умовах.

Приєм театральні-ігрової діяльності сприяв розвитку дитячої фантазії, здатності співпереживати, створенню відповідного емоційного настрою, розкріпачення дитини, підвищення її впевненості в собі, в своїх силах.

Заняття «Хто Я такий?» являло собою театралізовану інсценізацію «Моє ім'я», під час якої у дітей розвивалися вміння помічати позитивні якості в

людях, розвивалася здатність розуміння емоційного стану іншої людини, а також розвивалися спостережливість, комунікативні здібності.

На занятті «Я хочу з тобою дружити!» Застосовувалася театралізація «Друг». Діти повинні були обіграти сценку з вірша. Дана робота сприяла розвитку вміння вступати в розмову, обмінюватися почуттями, переживаннями, емоційно і змістовно висловлювати свої думки.

Слід зазначити, що хороша організація театральної діяльності сприяє успішному розвитку навичок спілкування та комунікативних здібностей, а також розвитку творчих задатків і здібностей дитини.

Метод ізотерапії і прийом художньої творчості, який також був використаний в ході реалізації програми, дозволив створити позитивний емоційний настрій у групі, полегшити процес комунікації з однолітками, розвинути почуття внутрішнього контролю, сприяв творчому самовираженню, розвитку уяви, естетичного досвіду і соціалізації дитини.

На занятті «Злючка-колючка» діти за допомогою пальчикових фарб на аркуші А3 робили відбитки долоньок, потім виявляли фантазію і перетворювали відбитки в «злючку-колючку».

Отже, в процесі практичної діяльності з дошкільниками поставлені нами завдання з розвитку комунікативних умінь вирішувалися за допомогою методів словесних, ігрових, практичних, музикотерапії, а також прийомів художньої творчості, театральної діяльності, активного слухання та інших.

Таким чином, впровадження в практичну діяльність дошкільного навчального закладу розробленої програми сприяло подоланню у дошкільнят сором'язливості, нерішучості, невпевненості в собі, сприяло розвитку навичок комунікації і спільної діяльності дітей у колективі, а значить – і успішному розвитку соціальних навичок дошкільнят з порушеннями опорно-рухового апарату.

2.3. Аналіз ефективності впровадженої програми

Після впровадження програми з розвитку соціальних навичок дітей з порушеннями опорно-рухового апарату четвертого року життя, необхідно було перевірити її ефективність. Перевірка відбувалася за тими ж самими методиками, що і на констатувальному етапі.

Протягом двох тижнів після закінчення програми ми спостерігали за дітьми, зокрема за їх соціально-побутовими, соціально-комунікативними вміннями. Як і на констатувальному етапі, залежно від того, на якому рівні розвитку знаходились конкретні навички, дітям виставлялись бали (навик сформовано – 2 бали; навик на середньому рівні – 1 бал; навик не сформовано взагалі – 0 балів). Таким же чином проходило й опитування батьків та спеціалістів. Їм було запропоновано оцінити кожний показник за двобальною шкалою. Після цього отримані дані узагальнювались, підраховувались бали. Дітей, які отримували 2 бали відносили до достатнього рівня; 1 бал – до середнього; 0 балів – до низького рівня.

Отримані дані спостереження та опитування співвідносились між собою і в результаті отримували більш точну картину сформованості навичку.

Отже, оцінювання за першим показником – навички самообслуговування – показало наступні результати (табл. 2.6.).

Таблиця 2.6.

Рівні сформованості навичок самообслуговування
(соц.-побут. критерій) у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	28,57	22,73
Середній	57,14	54,55
Низький	14,29	22,73

Як бачимо, щодо рівнів сформованості навичок самообслуговування рівні дітей обох груп вже мають певні відмінності та складають: достатній рівень – у

28,57 % експериментальної групи та 22,73 % - контрольної; середній рівень – у 57,14 % експериментальної та 54,55 % контрольної групи; низький рівень – у 14,29 % експериментальної та 22,73 % контрольної групи.

Відмітимо, що рівні сформованості навичок самообслуговування підвищилися в обох групах, втім в експериментальній групі зміни були суттєвішими.

Оцінювання другого показника показало наступні результати (табл. 2.7.).

Таблиця 2.7.

Охайність та культура поведінки у побуті
(соц.-побут. критерій) у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	28,57	27,27
Середній	57,14	54,55
Низький	14,29	18,18

З таблиці бачимо, що достатній рівень притаманний вже 28,57 % дітей експериментальної групи та 27,27 % - контрольної; середній рівень – 57,14 % експериментальної та 54,55 % контрольної групи; низький рівень – 14,29 % експериментальної та 18,18 % контрольної.

Усереднення обох показників показало нові рівні за соціально-побутовим критерієм (табл. 2.8.).

Таблиця 2.8.

Рівні за соціально-побутовим критерієм, у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	28,57	25,00
Середній	57,14	54,55
Низький	14,29	20,46

Як бачимо з таблиці, рівні сформованості соціальних навичок за соціально-побутовим критерієм після формуального експерименту

розподілились таким чином: достатній рівень 28,57 % у експериментальній групі та 25 % – у контрольній; середній рівень – у 54,14 % експериментальної та 54,55 % контрольної групи; низький рівень – у 14,29 % експериментальної та 20,46 % контрольної групи. Отже, спостерігається певна різниця між експериментальною та контрольною групами.

Дослідження за другим критерієм – соціально-комунікативним – передбачало використання спостереження, співбесіди з дітьми, їх батьками та вихователями. Оцінювання відбувалося таким же чином, як і при оцінюванні показників першого критерію. Тобто, сформованість навичку (або наявність ознаки) оцінювалось у два бали, часткова сформованість (або часткова наявність) – в 1 бал; відсутність навичку (відсутність ознаки) взагалі – 0 балів.

Оцінювання за першим показником (доброзичливе й зацікавлене ставлення до партнера по спілкуванню) показало такі результати: достатній рівень виявлено у 38,10 % дітей експериментальної та 31,82% - контрольної групи; середній рівень – у 52,38 % експериментальної та 59,09% контрольної; низький рівень у 9,52 % експериментальної та 9,09% контрольної групи.

Оцінювання за другим показником – вміння говорити і слухати співрозмовника показало дещо нижчі результати: достатній рівень виявлено у 23,81 % дітей експериментальної та 22,73 % контрольної групи; середній рівень – у 52,38 % експериментальної та у 50 % контрольної; низький рівень – у 23,81 % експериментальної та 27,27 % контрольної групи.

Оцінювання за третім показником (знання певних норм і правил спілкування) показало наступні результати: достатній рівень виявлено у 23,81 % дітей експериментальної та 18,18 % дітей контрольної групи; середній рівень – у 57,14 % експериментальної та 59,09 % контрольної групи; низький – у 19,05 % експериментальної та 22,73 % контрольної групи.

Узагальнюючи дані за всіма показниками другого критерію отримано наступні результати (табл. 2.9.). Як бачимо зі зведеної таблиці, результати обох груп вже мають відмінності та складають: достатній рівень – 30,16 % дітей експериментальної та 25 % контрольної групи; середній рівень – у 55,55 %

Таблиця 2.9.

Рівні за соціально-комунікативним критерієм, у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	30,16	25,00
Середній	55,55	57,58
Низький	14,29	17,43

експериментальної та 57,58 % контрольної групи; низький рівень – у 14,29 % експериментальної та 17,43 % контрольної групи.

Дослідження за третім – адаптаційним критерієм – як і на констатувальному етапі передбачало використання спостереження та аналіз дитячих малюнків.

За результатами спостереження за процесом адаптації дітей до дошкільного навчального закладу отримали наступні дані: достатній рівень виявлено у 38,10 % дітей експериментальної та 36,36 % контрольної групи; середній рівень – у 61,9 % експериментальної та 59,09 % контрольної; низький рівень не виявлено в експериментальній групі та у 4,55 % контрольної групи.

Аналіз дитячих малюнків та співбесіда з дітьми під час малювання показало наступні результати: достатній рівень виявлено у 33,33 % дітей експериментальної та 27,27 % контрольної групи; середній рівень у 52,38 % експериментальної та 54,54 % контрольної групи; низький – у 14,29 % експериментальної та 18,18 % контрольної групи. Узагальнюючи дані за третім критерієм отримали такі результати (табл. 2.10.).

Отже, за адаптаційним критерієм результати обох груп також мають відмінності та складають: достатній рівень – 35,72 % експериментальної групи та 31,82 % контрольної групи; середній рівень – 57,14 % експериментальної та 56,82 % контрольної групи; низький рівень – у 7,16 % експериментальної та 11,37 % контрольної групи.

Таблиця 2.10.

Рівні за адаптаційним критерієм, у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	35,72	31,82
Середній	57,14	56,82
Низький	7,16	11,37

Вирахування середніх значень за всіма критеріями дало результати формувального експерименту взагалі (табл. 2.11.).

Таблиця 2.11.

Результати формувального експерименту, у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	31,48	27,27
Середній	56,61	56,32
Низький	11,91	16,42

Отже, за результатами формувального експерименту рівні сформованості соціальних навичок дітей з порушеннями опорно-рухового апарату четвертого року життя мають певну різницю у контрольній та експериментальній групах і розподілилися наступним чином: достатній рівень виявлено у 31,48 % експериментальної та 27,27 % контрольної групи; середній рівень – у 56,61 % експериментальної та 56,32 % контрольної; низький рівень – у 11,91 % експериментальної та 16,42 % контрольної групи.

На рисунку 2.1. графічно представлено порівняння результатів експериментальної та контрольної груп після проведення формувального експерименту – впровадження соціально-педагогічної програми з розвитку соціальних навичок у дітей четвертого року життя в умовах дошкільного навчального закладу.

Як бачимо з рисунку, зміни щодо набуття дітьми соціальних навичок відбулися в обох групах. В експериментальній групі ці зміни більш суттєві.

Найменші зміни відбулися за соціально-комунікативним критерієм, найбільші – за адаптаційним. Звичайно, що позитивні зміни відбулися в обох групах, що пояснюється природним процесом розвитку дітей четвертого року життя, роботою батьків та вихователів дошкільного навчального закладу. Крім того, на нашу думку, невелика кількість учасників експерименту також впливає на наочність результатів.

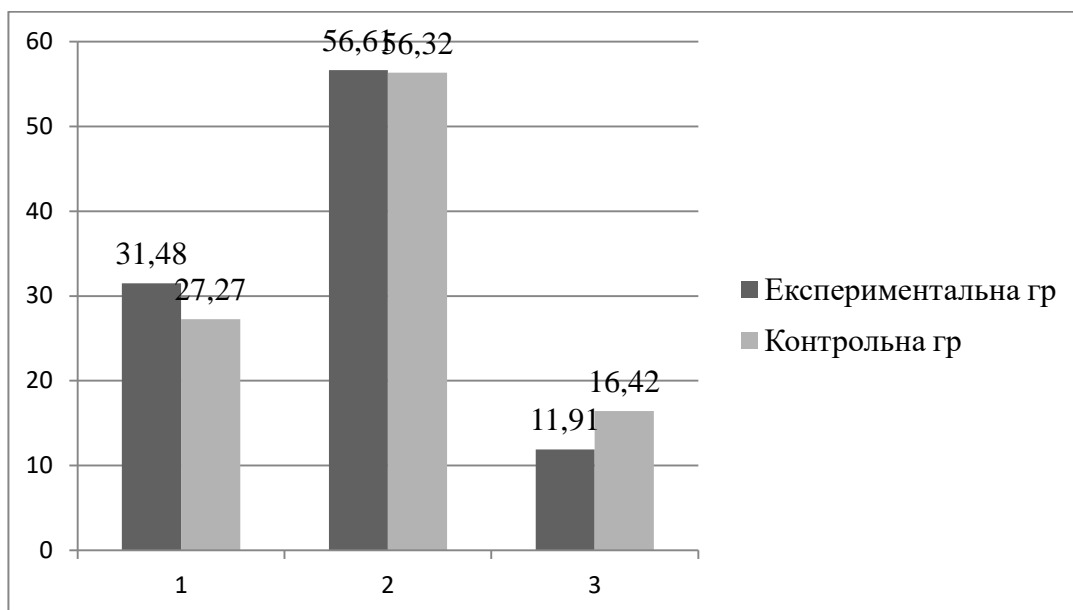


Рисунок 2.1 – Порівняння результатів експериментальної та контрольної груп.

Таким чином, у роботу закладу дошкільної освіти впроваджено програму з розвитку соціальних навичок дітей з порушеннями опорно-рухового апарату четвертого року життя. Робота проводилась у трьох основних напрямках: розвиток соціально-побутових навичок, розвиток соціально-комунікативних навичок; розвиток адаптаційних навичок. Доведено ефективність впровадженої програми. Визначено, що більше уваги необхідно приділяти розвитку соціально-комунікативних навичок.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження проблеми формування соціальних навичок дітей з порушеннями опорно-рухового апарату четвертого року життя в умовах закладу дошкільної освіти зумовило наступні висновки. Актуальність теми підтверджується науково доведеною необхідністю соціально-педагогічної допомоги дитині з порушенням розвитку у процесі соціального становлення.

1. Отже, визначено сутність поняття «соціальні навички», під якими розуміємо будь-які навички дитини, які сприяють ефективній і позитивній взаємодії із оточенням, її успішній соціалізації. Крім того, з огляду на особливості віку, такі навички можна поділити на соціально-побутові, соціально-комунікативні та адаптаційні.

До соціально-побутових навичок відносимо навички самообслуговування та навички культурної поведінки у побуті; до соціально-комунікативних навичок відносимо навик встановлення контактів з однолітками і здатність їх підтримувати; вміння брати участь в колективних справах, приймати і надавати допомогу; вміння узгоджувати та координувати свої дії і думки з діями і думками однолітків; вміння домовлятися з однолітками в конфліктній ситуації.

2. Надано психолого-педагогічну характеристику дитини дошкільного віку з порушенням опорно-рухового апарату. Визначено, що найхарактернішою особливістю дитини четвертого року життя є подолання нею кризи трьох років та поступове входження у більш широкий світ, вихід за коло свого сімейного спілкування. Провідною діяльністю у цьому віці є гра, зокрема, сюжетно-рольова; формується елементарне самообслуговування та навички праці; розвивається образотворча діяльність та конструювання; зароджується учіння. Активно розвивається пізнавальна сфера, зокрема, увага, пам'ять, мислення, мовлення. Мовлення цього періоду має специфічні характеристики, а саме: реалістичність – для дитини реальне все, що існує; їй важко розрізняти сновидіння, фантазії і реальність, звідси й страхи дітей; егоцентричність –

дитина не вміє поставити себе на місце іншого, побачити ситуацію з іншого боку; аніманістичність – всі предмети можуть «відчувати» і «думати» так, як це робить сама дитина. Емоційний розвиток характеризується імпульсивністю. У нормі самооцінка завищена.

Порушення рухових функцій у дітей завжди, більшою чи меншою мірою, поєднується з порушенням психічних функцій і особистості в цілому. Саме ці порушення ускладнюють виховання, навчання й розвиток дитини з руховими обмеженнями. Їх корекція та розвиток збережених функціональних систем дитини з метою якнайкращого пристосування до суспільного життя та самореалізації і є основним завданням педагогів.

Стосовно соціальної компетентності у молодшому дошкільному віці дитина знає себе в сім'ї близьких, дорослих та дітей, їхні родинні стосунки; у дошкільному закладі – ім'я та по батькові педагогів. Дитина розуміє вимоги дорослих до її поведінки, виявляє інтерес до спільної з ними та з іншими дітьми діяльності; розуміє відмінність між дорослими та дітьми; розуміє захищеність дітей батьками; розрізняє рідних, знайомих і близьких людей; уміє вітатися, дякувати, просити допомоги й пропонувати її; виражає своє ставлення до людей словами та іншими способами.

3. Основний зміст соціально-педагогічної роботи з формування й розвитку соціальних навичок у дитини з порушенням опорно-рухового апарату четвертого року життя складають адаптаційна робота (адаптація дитини та її сім'ї до ЗДО), розвивальна, реабілітаційна, профілактична робота, соціальне інспектування, соціальний супровід окремих категорій сімей. Вони реалізуються у практичній діяльності соціального педагога шляхом використання різноманітних методів, прийомів та форм соціально-педагогічної роботи, вибір яких обумовлений переліком вищезазначених чинників.

Основними формами роботи щодо формування соціальних навичок є індивідуальні та групові. Серед індивідуальних форм роботи важлива роль належить консультаціям та психотерапевтичним бесідам з батьками, подружжям та дітьми. Серед групових форм роботи слід відзначити групові

заняття з елементами тренінгу, які можуть проводитися як з дітьми, так і з дітьми та їх батьками. Груповими формами роботи є також семінари, відеолекторії для батьків, спільна підготовка до свят тощо.

4. Розроблено та впроваджено у роботу дошкільного навчального закладу програму з формування соціальних навичок дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Метою програми стало підвищення рівня сформованості соціальних навичок та розвиток соціальної компетентності дітей четвертого року життя. Завдання програми: розвиток соціально-побутових навичок; розвиток комунікативних навичок; сприяння адаптації дітей четвертого року життя до ЗДО. Визначено критерії сформованості соціальних навичок дітей четвертого року життя: соціально-побутовий, соціально-комунікативний, адаптаційний. Робота за програмою передбачала розробку та проведення спеціальних розвивальних занять з дітьми, організацію і проведення заходів для батьків (тематичні батьківські збори, семінари, святкові заходи тощо).

5. За результатами контрольного експерименту виявлено позитивні зміни у експериментальній групі. У контрольній групі також відбулися позитивні зміни, втім в експериментальній групі ці зміни суттєвіші. Отже, доведено ефективність впровадженої програми. Визначено, що більше уваги необхідно приділяти розвитку соціально-комунікативних навичок.

Таким чином, мету роботи досягнуто, гіпотезу, яка полягала у припущенні, що процес розвитку соціальних навичок у дітей з порушенням опорно-рухового апарату четвертого року життя буде успішнішим за умови впровадження у роботу ЗДО спеціальної програми з формування соціальних навичок та цілеспрямованої соціально-педагогічної роботи з батьками цих дітей, підтверджено.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алиева Ш. Г. Социальное развитие дошкольников. *Молодой ученый*. 2014. № 2. С. 711-715.
2. Архипова С. П., Майборода Г.Я. Соціальна педагогіка : навчально-методичний посібник. Черкаси-Ужгород, 2002. 154 с.
3. Бабаева Т. И. О социально-эмоциональном развитии дошкольников. *Дошкольное воспитание*. 2006. № 6. С. 13-19.
4. Бабунова Т. М. Дошкольная педагогика – педагогика развития. Магнитогорск : Изд-во МаГУ, 2004. 234 с.
5. Бадалян Л. О., Журба Л. Т. Детские церебральные параличи : учеб. пособие. Москва : Здоровье, 1988. 328 с.
6. Байер О. Н. Социализация и регулярный опыт старших дошкольников в образовательном пространстве ДУЗ. *Приоритетні напрямки роботи дошкільної освіти на 2011-2012 н.р.* Запоріжжя : ЛПС, 2011. С. 158-172.
7. Басов М. Я. Общие основы педологии. Москва-Ленинград : Государственное издательство, 1928. 744 с. URL : <http://www.twirpx.com/file/1276387/>
8. Безруких М. М., Сонькин В. Д., Фарбер Д. А. Возрастная физиология (физиология развития ребенка) : учебное пособие для студентов. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 416 с.
9. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. Москва : Наука, 1993. 312 с.
10. Березин С. В., Лисецкий К. С. Технология формирования социальных навыков. Самара : Изд-во «Универс-групп», 2005. 224 с.
11. Богущ А.М. Дошкільне дитинство : його сьогодення і майбутнє. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* : науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2008. Вип.14. С. 27-30.

12. Болотина Л. Р., Баранов С. П., Комарова Т. С. Дошкольная педагогика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : Академический Проект, 2005. 240 с.
13. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве : норма и отклонения. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
14. Васильева Н., Кравченко А. Особенности социальной адаптации детей дошкольного возраста из неполных семей. *Дошкольное воспитание*. 2010. № 12. С. 26-31.
15. Васильева М. А. Трудове виховання дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2005. № 4. С. 18-24.
16. Ведерникова Н.В., Смирнягина Л. А. Формирование социальных навыков поведения детей дошкольного возраста. *День за днем. Наука. Образование. Культура*. 2013. URL : <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=397>
17. Галанов О. С. Здобуття соціальних навичок дитиною 3-5 років. *Дошколенок*. URL : <http://doshkolenok.kiev.ua/psychdoshk/77--3-5-.html>
18. Гончарова-Горяньська М. В. Соціальна компетентність дошкільнят : поняття, зміст, формування в сучасних навчальних закладах. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць; редкол. О. В. Сухомлинська та ін. Київ : ін-т проблем виховання АПН України, 2006. С. 219-226.
19. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Знание, 1999. 344 с.
20. Гримова А., Гречишкіна А. Соціалізація – навчання жити в суспільстві URL : http://slovyanochka.at.ua/publ/socializacija_zhiti_v_suspilstvi/1-1-0-44
21. Грушевская И. Н. Форма бытия и способы существования социального опыта : дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия». Красноярск, 2005. 208 с.
22. Гуріна З. В. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості на етапі дошкільного дитинства. *Вісник Чернігівського державного*

- педагогічного університету*. Чернігів : ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2009. Вип. 74. Т. 1. С. 141-145.
23. Денисюк О. М. Особливості діяльності соціального педагога в дошкільних навчальних закладах. *Вісник психології та педагогіки*. URL : <http://www.psyh.kiev.ua>
24. Дичківська І., Поніманська Т. *Монтессорі : теорія і технологія*. Київ : Слово, 2006. 304 с.
25. Егорова И. В. Формирование социальных навыков детей старшего дошкольного возраста в социально-личностном развитии в ДОУ URL : <http://festival.1september.ru/articles/648186/>
26. Закрепина А. Социальное развитие детей дошкольного возраста. *Дошкольное воспитание*. 2009. № 11. С. 72-79.
27. Захарова Н. М. Соціально-педагогічна робота в дошкільному навчальному закладі : навчальний посібник. Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2012. 133 с.
28. Захарова Н. М. Соціально-педагогічний супровід первинної соціалізації дитини. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. Слов'янськ : СДПУ, 2010. С.123-129.
29. Захарова Т. А. Соціалізація дошкільника як чинник розвитку компетентності майбутньої особистості. *Молодий вчений*. 2015. № 5 (20). Частина 3. URL : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2015/5/106.pdf>
30. Кант И. Пролегомены ко всякой будущей метафизике, которая может рассматриваться как наука. Москва : Знание, 1965. 489 с.
31. Капська А. Й. Соціальна педагогіка : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 256 с.
32. Ключкова Е. В. Введение в физическую терапию. Реабилитация детей с церебральным параличом и другими двигательными нарушениями неврологической природы : монография. Москва : Теревинф, 2015. 888 с.
33. Козлова С. А. Моральное и трудовое воспитание дошкольников : учеб. пособие. Москва : Просвещение, 2002. 271 с.

34. Козлова С. А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика : учебное пособие для студентов средних, педагогических учебных заведений. Москва : Академия, 2000. 416 с.
35. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. Київ : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. 243 с.
36. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч. метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». Київ : Світич, 2009. 201 с.
37. Кононко О. Л. Соціально-економічний розвиток особистості в дошкільному дитинстві : навч. посібник для вузів. Київ : Освіта, 1998. 253 с.
38. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закладів. Київ : Освіта, 1998. 255 с.
39. Коррекционно-педагогическая работа в школе для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / под ред. И.А. Смирновой. Санкт-Петербург : ИСПиП, 2000. 99 с.
40. Крамченкова В. О. Психодіагностика розвитку дошкільників : старший вік. Харків : Вид-во Ранок, 2013. 192 с.
41. Кудяева И. А. Усвоение социального опыта старшими дошкольниками в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Морд. держ. пед. ун-т им. М. Е. Евсевьева. Саранск, 2007. 21 с.
42. Кузьменко В. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку. *Дошкільне виховання*. 2011. № 9. С. 15-20.
43. Ладивір С. Бачити кожну дитину. Педагогічний контроль та керівництво психічним розвитком дошкільників. *Дошкільне виховання*. 1994. № 10. С. 12-14.
44. Левченко И. Ю., Приходько О.Г., Гусейнова А.А. Детский церебральный паралич. Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками. Москва : Книголюб, 2008. 176 с.

45. Максимовська Н. О., Онищенко К. В. Розвиток соціальної компетентності дошкільнят засобами анімаційної діяльності. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012. № 19 (254). С. 148-158.
46. Малюкова И. Б. Абиляція дітей с церебральними параличами. Формирование движений. Комплексные упражнения творческого характера. Москва : ГНОМ и Д, 2014. 112 с.
47. Машкіна Л. А., Зданевич Л. В. Соціально-педагогічний патронат у системі дошкільної освіти : монографія. Хмельницький : ХГПА, 2008. 232 с.
48. Мащенко Ж. Психологічна характеристика дошкільників. *Психолог*. 2003. № 9. С. 2-4.
49. Москвина Н.В., Москвин В.А. Нейропсихология й нейропедагогика. 1 Международная конференция памяти А.Р. Лурия : Тезисы докладов. Москва : Педагогика, 1997. 317 с.
50. Никитина М.Н. Детский церебральный паралич : учеб. пособие. Москва : Медицина, 1979. 263 с.
51. Олійник Л. М. Психодіагностика і корекція : навч. посібн. Миколаїв : ПП «Принт-Експрес», 2010. 218 с.
52. Острянюк Т. С. Соціально-педагогічна діяльність у дошкільних закладах освіти : навч.-метод. посіб. Чернігів : ЧНПУ, 2013. 58 с.
53. Панфилова М. А. Игротерапия общения : учеб. пособие. Москва : Академия, 2000. 160 с.
54. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников : учебно-методическое пособие / под ред. О. В. Дыбиной. Москва : Наука, 2010. 236 с.
55. Печенко І. П. Деякі концептуальні засади соціалізації дітей дошкільного віку в сучасній виховній системі. *Соціальна педагогіка: теорія і практика* 2006. № 4. С. 45-53.
56. Подьяков Н. Н. Мышление дошкольника : учеб. пособие. Москва : Педагогика, 1977. 272 с.
57. Поніманська Т. І. Людина і я. Світ дорослих як чинник соціалізації особистості. *Дошкільне виховання*. 1999. № 8. С. 14-15.

58. Поніманська Т. І. Формування соціальної компетентності дитини. *Нова педагогічна думка*. 1998. № 2. С. 91-95.
59. Поніманська Т. М. Виховання людяності. *Дошкільне виховання*. 2008. № 2. С. 6-9.
60. Попова В. В. Развитие социальной компетентности старших дошкольников. URL : <file:///C:/Users/User/Downloads/s084-029.pdf>
61. Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату. URL : <http://oipopp.ed-sp.net/?q=node/11390>
62. Развитие общения дошкольников со сверстниками : учебно-метод. пособие / под ред. А. Г. Рузской. Москва : Академия, 2009. 172 с.
63. Рогальська І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід : монографія. Київ : Міленіум, 2008. 400 с.
64. Рябова Н.В. Особенности подготовки студентов педагогического вуза к осуществлению социально-бытовой ориентировки умственно отсталого школьника. *Интеграция образования*. 2006. № 4. С. 103-108.
65. Тукач І. І. Формування соціального досвіду дитини дошкільного віку : історико-педагогічний аналіз. Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2014. № 5. С. 125-129.
66. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2001. 336 с.
67. Учимся жить в мире : пособие по развитию социальных навыков у детей дошкольного и младшего школьного возраста / под общ. ред. Л. Ф. Шатохиной. Москва : Проект «Обучение здоровью в образовательных учреждениях Российской Федерации», 2005. 132 с.
68. Фетищева Е. Развитие социальных навыков у детей дошкольного возраста в процессе организации игровой деятельности URL : <http://www.maam.ru/detskijasad/prezentacija-razvitie>
69. Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация : учебное пособие. Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2003. 340 с.

70. Чаплыгина Н.И., Чунихина Е.В., Грунина Н.М., Леус О.С. Практическое руководство к курсу социально-бытовой и трудовой реабилитации лиц с интеллектуальной недостаточностью в дневном центре. Херсон : ХГТОИ «Инвапресс», 2007. 68 с.
71. Чернецкая Л. В. Психологические игры и тренинги в детском саду : практикум. Ростов-на-Дону : Знание, 2005. 234 с.
72. Шамарин Т.Г. Возможности восстановительного лечения ДЦП : учеб. пособие. Калуга : Радуга, 1998. 241 с.
73. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 477 с.
74. Щодо організації освітньої роботи в дошкільних навчальних закладах у 2015/2016 навчальному році : інструктивно-методичні рекомендації «Про організацію освітньої роботи в дошкільних навчальних закладах у 2015/2016 навчальному році» URL : <http://osvita.ua/>
75. Юнусов Ф. А., Ефимов А. П. Абилизация детей с церебральным параличом и его синдромами : практическое руководство. Москва : ИНФРА-М, 2015. 144 с.
76. Яковлева С. Д. Комплекс психологічної корекції вищих психічних функцій при дитячому церебральному паралічі. *Корекційна та соціальна педагогіка і психологія*. 2013. URL : [file:///C:/Users/Downl/znprk_sp_2013_23\(3\)_50.pdf](file:///C:/Users/Downl/znprk_sp_2013_23(3)_50.pdf)

ДОДАТКИ

Додаток А

Емоційний та соціально-особистісний розвиток

(з «Програми розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату»Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (лист Міністерства освіти і науки від 05.12.2012 № 1/11-18795))

Соціалізацію у дошкільній педагогіці розглядають як процес і як результат формування у дітей уявлень про розмаїття навколишнього світу, ставлення до соціальних явищ і навичок поведінки, які відповідають соціальним нормам.

У дошкільному дитинстві закладається базис особистісної культури, необхідний для засвоєння і активного відтворення соціального досвіду у спілкуванні та діяльності, а саме: орієнтування у світі предметів, створеного руками людини, у собі самому, а також у явищах власного і суспільного життя. Слід мати на увазі, що розвиток особистості – не самостійний процес, а включений у загальний психічний розвиток дитини.

В основу організації взаємодії дорослого та дитини з порушенням опорно-рухового апарату лягає особистісно-орієнтований підхід, який передбачає забезпечення психологічної захищеності й створення психологічного комфорту кожній дитині.

У ранньому віці значущим компонентом змісту взаємодії дорослого і дитини є задоволення потреби у визнанні її досягнень, що сприяє формуванню у неї образу-«Я» і «Я»-свідомості. Особлива увага в цьому віці повинна надаватись емоційній сфері дитини з порушенням опорно-рухового апарату з огляду на недостатню диференційованість емоційних реакцій, їх неадекватність. У дітей з вираженими емоційними порушеннями

спостерігаються тільки примітивні реакції у відповідь на ласку, комфорт, і значно рідко – на нові враження, іграшки.

Важливість емоційного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату зумовлюється необхідністю накопичення емоційних образів, розвитку емоційного контролю як важливих передумов компенсації наявних порушень.

У вихованні дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, особливо у випадках дитячих церебральних паралічів, важливого значення набуває попередження невротичних і неврозоподібних проявів, особливо страхів, підвищеної збудливості у поєднанні з невпевненістю у власних силах. Такі діти нерідко розвиваються за типом психічного інфантилізму, з метою попередження якого важливо розвивати у них волю та впевненість у власних силах. У процесі спеціальних занять ступінь емоційної активності дітей зростає.

Взаємодія дорослого з дітьми дошкільного віку будується з орієнтацією на особливу сенситивність (чутливість) дитини до соціальних впливів. Основною формою комунікації є паритетна, рівноправна співпраця та спілкування з одночасною стимуляцією дитячої самостійності й ініціативи. Зміст спілкування пов'язаний з ігровими та пізнавальними інтересами, пробудження, формування і розвиток яких – провідне завдання педагога і батьків.

Оскільки діти з порушеннями опорно-рухового апарату надають перевагу більш раннім формам спілкування і діяльності, педагоги покликані так організувати заняття за усіма розділами програми, щоб забезпечувати поступовий перехід від ситуативно-ділового спілкування у провідній предметно-практичній діяльності до позаситуативно-пізнавального спілкування у провідній ігровій діяльності.

Враховуючи зазначене, педагоги та батьки задовольняють потребу дитини у визнанні її досягнень (не шукають недоліки в малюнках, конструкціях, виробках, не звертають увагу на невправні рухи тощо), формуючи тим самим у дитини почуття самодостатності та гордості за досягнуті

результати. Також значущі дорослі звертають увагу на розвиток позаситуативних форм взаємодії, виховують у дитини вміння позитивно сприймати однолітка та взаємодіяти з ним. Дорослі виступають співучасниками діяльності дітей.

Педагогічні працівники повинні мати на увазі, що серед цілого ряду чинників (біологічних, психологічних, соціальних), у порушенні формування особистості таких дітей провідна роль належить реакції на усвідомлення власних фізичних обмежень, соціальній депривації та неправильному вихованню. Внаслідок цих причин змінюється соціальна позиція дитини, її ставлення до довкілля, порушення провідної діяльності та спілкування з навколишніми. Зокрема, з раннього віку в таких дітей необхідно попереджувати формування низької мотивації до діяльності, страхів, пов'язаних з пересуванням та спілкуванням, прагнення до обмеження соціальних контактів. Особистісна незрілість, зазвичай, проявляється у таких дітей у наївності суджень, недостатній орієнтованості у побутових та практичних питаннях життя, небажанні виконувати самостійну практичну діяльність. Труднощі соціальної адаптації, у свою чергу, спричиняють формування таких рис особистості, як пасивність, сором'язливість, невміння постояти за власні інтереси. Це поєднується з підвищеною чутливістю, замкнутістю тощо.

Зміст соціального виховання з раннього віку будується на зв'язках дитини з близькими їй людьми. Дитина навчається впізнавати себе та своїх рідних на фотографіях, розуміти емоційно значущі жести і міміку, передавати свій емоційний стан через посмішку та інші мімічні рухи. Саме в цьому віці починається взаємодія дитини з однолітками, тому дуже важливо навчити дітей рахуватися з інтересами один одного, гратися поряд, користуватися однією іграшкою, радіти один за одного.

Стосовно таких дітей потребує особливої уваги узгоджена співпраця фахівців з батьками, які повинні гнучко враховувати особливості дітей. У першу чергу, це стосується профілактики тенденцій до гіперопіки та інших

помилки у вихованні, які спричиняють появу нових, додаткових проблем у розвитку дітей. Генералізації первинно відносно локальних проблем, перенесення їх на нові сфери діяльності та відносин є доволі поширеним і небезпечним явищем.

Робота з емоційного та соціально–особистісного розвитку дошкільників з порушеннями опорно–рухового апарату здійснюється у процесі їх життєдіяльності, а саме:

- у повсякденному житті шляхом звернення уваги дітей один на одного, надання допомоги (у певних межах), участі в колективній праці, спільному вияві радості від результату тощо;
- у процесі спеціальних ігор та вправ, спрямованих на розвиток уявлень про себе, оточуючих дорослих та однолітків, систему соціальних відносин; на оволодіння засобами взаємодії (кооперації тощо). У проведенні таких ігор та вправ можуть приймати участь різні спеціалісти (вчитель-дефектолог, вихователь, психолог). Ігри можуть проводитись як самостійне заняття, а також у структурі інших занять як їх фрагмент у відповідності з педагогічним задумом дорослого;
- у процесі навчання сюжетно–рольовим і театралізованим іграм (режисерським іграм та іграм-драматизаціям), де виділення, усвідомлення і відтворення соціальних відношень – мета і засіб діяльності;
- у процесі малювання, ліпки, конструювання, господарчо-побутової праці за рахунок посилення соціальної спрямованості їх змісту;
- у процесі роботи з розвитку мовлення: навчання словесному звіту про виконані дії, розповіданню з «власного досвіду», складанню тексту під час виконання ролі в театралізованих іграх тощо;
- під час індивідуальної корекційної роботи з формування соціально-пізнавальних умінь.

Можна рекомендувати наступний зміст для проведення корекційно спрямованої психолого-педагогічної роботи за розділом у групах.

Ранній вік (2 і 3 роки життя)

Перший рік навчання

Завдання навчання і виховання:

- формування позитивної установки на відвідування ясел-садка і активне включення дитини в корекційно-педагогічний процес;
- формування первинних умінь і навичок в різних видах діяльності;
- формування емоційної сприйнятливості, запобігання коливанням настрою, інертності емоційних реакцій;
- розвиток у дитини почуття безпеки;
- навчання орієнтуванню в різних емоційних станах дорослих і дітей;
- формування потреби в емоційно-особистісному контакті з дорослим;
- вправлення в умінні виявляти прихильність, симпатію, бажання підтримати контакт, продовжувати взаємодію;
- задоволення потреби дитини в доброзичливому ставленні, увазі, захисті, допомозі, співчутті, схваленні, впевненості у власних можливостях;
- навчання орієнтуванню в тому, що таке «добре» і «погано»;
- формування елементарних комунікативних умінь та навичок;
- розвиток вміння слухати і чути дорослого;
- навчання способів прояву доброзичливості щодо однолітків;
- створення ситуацій для ініціювання встановлення та підтримки контактів з однолітками, ситуативно-ділового спілкування та елементарного співробітництва з дорослим.

Зміст:

Формуємо у дітей позитивне емоційне налаштування на ситуацію перебування у дошкільному закладі. Забезпечуємо привабливість для дитини оточення в групі, попереджуємо та коригуємо немотивовані страхи.

Створюємо умови життєдіяльності, в яких діти накопичують власні різноманітні емоційні враження (нові іграшки, казкові персонажі, сюрпризи); вправляються у розпізнаванні, оцінці та адекватній реакції на різні емоції людей (радість, гнів, подив, смуток).

Формуємо первинні вміння і навички дітей у різних видах діяльності на

основі попереднього розслаблення та поступового переведення пасивних рухів у активні. Ретельно дозуємо рівень рухової активності, в залежності від порушення опорно-рухового апарату.

Забезпечуємо досягнення дитини у різних видах діяльності, з метою навчання подоланню труднощів, а також відчуття радості за власні успіхи.

Допомагаємо кожному вихованцеві виробити оптимістичний погляд на себе, свої можливості, результати діяльності, особистісні якості.

Формуємо у дітей позитивну реакцію на однолітків у групі, звичку звертатись до дітей на ім'я, впізнавати на фотографії.

Навчаємо дитину співпереживати, співрадіти, жаліти інших, пропонувати допомогу, робити приємне.

Під час ігор та предметно-практичної діяльності культивуємо звичку завершувати розпочату справу, здатність долати труднощі на шляху до мети. Вчимо дітей конструктивно використовувати надану допомогу, помічати свої помилки та виправляти їх, пишатися успіхами, прибирати місце своєї діяльності.

Навчаємо елементарним моральним правилам та нормам взаємодії у процесі спільної предметно-практичної діяльності (ввічливо звертатися, дякувати, просити, запитувати, проявляти самостійність).

Формуємо інтерес до казки та усвідомлення її сюжету. Формуємо елементарні навички театралізації і драматизації, навчаємо імітації характерних особливостей казкових персонажів (хода, жести мīmіка, інтонація).

Використовуємо у спілкуванні різні способи комунікації: мīmіку, жести, тональність голосу, мовлення.

Орієнтовні показники розвитку:

- емоційно та адекватно реагує на звернення близького дорослого;
- орієнтується у найближчому довкіллі;
- демонструє готовність до спільних дій з дорослим, чутливість до оцінних суджень батьків, риних, знайомих;
- виявляє інтерес до інших дітей та короточасних контактів з ними;

- проявляє впевненість/непевненість;
- радіє досягненню позитивних результатів;
- знає своє ім'я; ідентифікує із собою власне зображення у дзеркалі, на фотографії;
- знає свою статеву приналежність.

Молодший дошкільний вік (4 і 5 роки життя)

Другий-третій роки навчання

Завдання навчання і виховання:

- сприяння подальшому активному включенню дитини в корекційно-педагогічний процес та формуванню вмій і навичок в різних видах діяльності;
- подальше формування емоційної сприйнятливості, запобігання коливанням настрою та інертності емоційних реакцій;
- навчання орієнтуванню та адекватному реагуванню на різні емоційні стани дорослих і дітей;
- підтримання потреби дитини в доброзичливому ставленні, увазі, захисті, допомозі, співчутті, схваленні, впевненості у власних можливостях;
- поглиблення орієнтування в тому, що таке «добре» і «погано»;
- формування позаситуативно-пізнавального спілкування, на основі урахування характеру загальної пізнавальної активності,
- розвиток вміння слухати і чути дорослого;
- навчання способів прояву доброзичливості щодо однолітків;
- вправлення в мовленнєвому діалозі, ініціюванні встановлення контактів з однолітками та співробітництві з дорослим;
- вправлення в умінні виявляти прихильність, симпатію, бажання підтримати контакт, продовжувати взаємодію;
- формування навичок організованої поведінки вдома, на вулиці, в дошкільному закладі, громадських місцях;
- навчання культурному споживанню їжі, користуванню столовими приборами; догляду за обличчям, волоссям, тілом, використання засобів їх упорядкування;

- навчання шанобливому ставленню до дорослого та його звернень; вітатися, прощатися, вибачатися, дякувати за надану допомогу та увагу;
- заохочення бажання поділитися, поступитися місцем, висловити прохання, вживати слова «дякую», «будьте ласкаві», «вибачте»;
- формування гуманних почуттів, елементарних уявлень про доброту, чуйність, товариськусть, уважність;
- спонукання до привітної взаємодії з однолітками, вдосконалення форм ввічливого звертання до дорослих та однолітків;
- навчання називанню інших дітей на ім'я, контактуванню;
- при звичаювання до виконання елементарних обов'язків, відповідальної поведінки;
- виховання інтересу до місця проживання (міста, села, країни) та близьких родичів, знайомих;
- навчання відстоюванню своїх прав у взаєминах з однолітками та дорослими;
- сприяння надбанню досвіду самостійного вибору, надання переваг, прийняття елементарних рішень;
- виховання культури прояву почуттів – приємно вигравати, гідно програвати;
- спонукання до спроб виражати своє позитивне ставлення до когось/чогось;
- навчання елементарних форм словесного вираження власних переживань, спроб опису свого настрою, стану, передачі їх у малюнку; створення ігрових ситуації для їх вирішення;
- виховання почуття самовартісності, життєспроможності;
- створення умов для «психологічного розвантаження» дитини.

Зміст:

Закріплюємо та підтримуємо у дітей позитивне емоційне налаштування на позитивний особистісний контакт з близькими дорослими, вихователями і однолітками.

Сприяємо формуванню позаситуативно-пізнавального спілкування, на основі урахування характеру загальної пізнавальної активності.

Підтримуємо та схвалюємо різні спроби та намагання дітей самостійно діяти; оптимістично налаштуємо їх на досягнення в різних видах діяльності: комунікативній, ігровій, самообслуговування тощо.

Поступово привчаємо дитину залишатись на короткий час на самоті або з іншими дорослими.

З метою активної участі дитини в різних видах діяльності, пояснюємо у чому полягають її труднощі та негаразди.

Формуємо у дітей позитивне ставлення до виконання режимних моментів: переходу від дозвілля до сну, від гри до занять, організований вихід на прогулянку, систематичне прибирання іграшок на місце тощо.

Створюємо умови для формування у дітей емоційної сприйнятливості та адекватних способів вираження емоцій у повсякденних побутових ситуаціях (допомогти іншій дитині, якщо вона впала; подякувати за допомогу тощо)

Вчимо дітей зрозуміло для інших виявляти свої переживання, передавати власні емоційні стани словесно, мімікою, жестом, інтонацією, кольором тощо.

Створюємо умови для формування спілкування дітей один з одним, надаючи взаєминам емоційної виразності та ситуаційної приналежності.

Формуємо у дітей вміння емоційно-позитивно спілкуватись з однолітками у повсякденному житті та на заняттях.

Вчимо дітей називати імена однолітків і близьких дорослих у повсякденному спілкуванні;

Розвиваємо організованість і цілеспрямованість в усіх видах діяльності.

Формуємо у дитини бажання працювати, виховуємо звичку до трудового зусилля, готовність приймати участь у цікавій роботі.

Орієнтовні показники розвитку:

- означає свої елементарні інтереси, надає перевагу певним видам діяльності, способам поведінки;

- чутлива до успіху/неуспіху (власного та однолітків), до оцінних

суджень значущих дорослих;

- співпереживає персонажам літературних творів, визначає їхній емоційний настрій;

- відображає найпростіші форми емоційного стану, почуттів у малюнках, танцювальних рухах;

- цінує захист і підтримку батьків, намагається радувати їх своєю поведінкою та досягненнями;

- позитивно ставиться до своєї статевої приналежності;

- відчуває радість від спілкування з приємними людьми;

- звертається до дорослого за підтримкою;

- спостерігає за поведінкою інших, активно наслідує позитивні вчинки;

- зосереджується на слуханні іншої людини, намагається регулювати власну поведінку;

- дотримується норм спілкування, домагається визнання однолітків;

- проявляє інтерес до власних думок, почуттів, бажань;

- диференціює власні успіхи і невдачі, переживає оцінки дорослих та дітей.